Н. Н. РОСТОВЦЕВ

ОЧЕРКИ ПО ИСТОРИИ МЕТОДОВ ПРЕПОДАВАНИЯ РИСУНКА

Н. Н. РОСТОВЦЕВ

ОЧЕРКИ ПО ИСТОРИИ МЕТОДОВ ПРЕПОДАВАНИЯ РИСУНКА

Допущено Управлением учебных заведений и научных учреждений Министерства культуры СССР в качестве учебного пособия для высших художественных учебных заведений

МОСКВА
«ИЗОБРАЗИТЕЛЬНОЕ ИСКУССТВО»
1983

ВВЕДЕНИЕ

В постановлении ЦК КПСС «Основные направления экономического и социального развития СССР на 1981—1985 годы и на период до 1990 года» указывается: «Подготовить примерно 10 млн. специалистов с высшим и средним специальным образованием. Осуществить меры по повышению качества подготовки специалистов и улучшению их использования в народном хозяйстве» [1].

Повышение качества подготовки специалистов, и в частности художников, во многом зависит от методов преподавания, и прежде всего рисунка как основы основ всех видов изобразительного искусства. Каждый обучающийся изобразительному искусству должен хорошо овладеть рисунком. С рисунка начинается воплощение творческого замысла художника; с помощью рисунка художник конкретизирует форму изображаемых предметов; рисунок лежит в основе всякого реалистического изображения. Поэтому-то все художники-педагоги с древнейших времен и до наших дней обучение начинали с занятий рисунком. Великий живописец Древней Греции Апеллес внушал своим ученикам, чтобы они рисовали ежедневно: «Ни одного дня без линии». Художники эпохи Возрождения рисунок положили в основу всего художественного образования. Микеланджело писал: «Рисунок, который иначе называют искусством наброска, есть высшая точка и живописи, и скульптуры, и архитектуры; рисунок — источник и корень всякой науки» [2]. При учреждении русской Академии художеств И. И. Шувалов в своем «Проекте» писал: «Следовательно, к достижению всего вышеписанного началом и основанием служить имеет твердое и исправное рисование, без чего упражняющийся в сих благородных художествах желаемого совершенства достигнуть не может» [3]. Сегодня рисунок также является ведущей учебной дисциплиной во всех художественных учебных заведениях. На рисунок в учебных планах художественных институтов отводится наибольшее количество часов. В программах по рисунку особое внимание обращается на важность этого предмета, на строгое соблюдение принципов и методов обучения. В них указывается, что курс рисунка должен дать учащимся основы грамотного реалистического изображения явлений действительности; что в основу метода обучения должно быть положено рисование с натуры; что практические навыки должны приобретаться в процессе выполнения длительных (законченных) и кратковременных рисунков, путем работы над набросками с натуры, по памяти и по представлению. Курс рисунка должен строиться в соответствии со строгой методической последовательностью усложнения учебных заданий, с соблюдением дидактических принципов.

Однако как проводить занятия по отдельным разделам учебного курса, какова методика преподавания при выполнении конкретных учебных заданий (натюрморт, голова, фигура человека и т. п.), учебная программа уже не дает указаний педагогу, она предоставляет эту задачу решать ему самому.

Для начинающего педагога, не имеющего опыта педагогической работы, эта задача оказывается очень сложной, и, как правило, он с ней справляется плохо. Ознакомиться и изучить традиционную методику преподавания рисунка он

также не имеет возможности, так как специальных книг, посвященных научно обоснованной методике преподавания рисунка в высших художественных учебных заведениях, до сих пор еще нет ни в нашей, ни в зарубежной литературе. Не существует и методических пособий, в которых бы обобщался педагогический опыт работы выдающихся художников-педагогов.

Специальной педагогической подготовки преподаватели высших художественных учебных заведений не получают. Опыт педагогической работы они приобретают в результате многолетней педагогической деятельности. Одни художники, берясь за педагогическую работу, быстро бросают ее, не выдерживая непосильного напряжения сил; другие, обладая природной смекалкой и интуицией, в конечном итоге становятся квалифицированными педагогами. Однако такая форма педагогической подготовки обходится слишком дорого каждому.

Надо также заметить, что многим художникам кажется, что для успешной педагогической работы вполне достаточно хорошо знать свой предмет и быть мастером своего дела, а остальное, как говорится, приложится само собой. Однако история, жизнь и практика доказывают, что на деле это не так. Блестящее мастерство художника, как это ни парадоксально, может сослужить не положительную, а иногда и отрицательную службу. Это характерно для всех видов искусства. Убедительным примером этого могут быть воспоминания замечательного пианиста А. Зилоти о своих занятиях с А. Рубинштейном:

«Он придвинулся к инструменту и заиграл... Играл он так, как, может быть, редко когда в своей жизни играл. Учиться тут нечему было, и я как пианист перед ним совсем не существовал или существовал где-нибудь в третьей комнате, в углу, в кучке мусора. Я помню, что впечатление у меня было такое: «Оставьте меня все в покое, я брошу заниматься музыкой!» Но, кроме сознания полной ничтожности, было и чувство какой-то обиды. Я невольно вспомнил уроки Николая Рубинштейна, который нам всегда так играл, чтобы мы все-таки не теряли из вида ближайшей точки к идеалу, то есть он соображался со способностями каждого данного ученика и играл настолько хорошо, чтобы этот ученик не терял надежды когда-нибудь достигнуть этой точки. Н. Г. Рубинштейн играл каждому ученику иначе, то есть чем лучше был ученик, тем он лучше играл, и наоборот.

После этого урока последовали еще такие же уроки, от которых у меня до сих пор еще осталось впечатление какого-то тяжелого кошмара. Я чувствовал, что А. Рубинштейну было в высшей степени безразлично, как и что я играю. Конечно, ни о каком удовольствии ни ему, ни мне и речи быть не могло. Он, собственно, ничего мне не дал, а только играл эти вещи архигениально хорошо, и если он не убил во мне желания учиться, то это только благодаря моему счастливому характеру, давшему мне возможность смотреть на эти уроки как на временное несчастье. Помню, что и на Н. С. Зверева это производило такое же впечатление, так как он после каждого урока как-то странно со мной разговаривал, точно извинялся, что заставил меня учиться у такого педагога»[4].

И совсем иначе он писал о Ф. Листе как о педагоге [5].

Помимо знания своего предмета, помимо опыта творческой работы, для успешной педагогической деятельности необходимо еще знать основные дидактические принципы, правила и законы обучения и воспитания. Без знания принципов и законов педагогики, на одной интуиции выработать быстро свою методику работы с учениками очень сложно. Это отмечал еще наш замечательный художник-педагог П. П. Чистяков. Он писал: «Не в пику я это говорю, а в доказательство того, что не всякий, кто работает порядочно, может быть и учителем хорошим» [6].

Руководителю (педагогу) очень важно усвоить принципы обучения и воспитания, методы и приемы педагогического воздействия, разбираться в частных вопросах методики преподавания,

то есть знать то, чему не учат в художественных институтах. Художник-педагог, в отличие от рядового художника-практика, должен обладать еще знаниями и навыками педагогического дела. Художник, не знающий основ дидактики, бесплодно тратит свои силы, мучает себя и своих учеников. Великий чешский педагог Ян Амос Коменский в своей «Великой дидактике» писал: «Для учителей, большинство которых совершенно не знало дидактики и вследствие этого, желая выполнить свой долг, мучили себя и истощали свои силы трудолюбием и старательностью; стремясь достигнуть успеха то тем, то другим способом, они меняли метод не без тягостной потери времени и трудов» [7].

Незнание методов преподавания рождает у педагога бессилие, страх перед учениками, растерянность в момент неожиданных вопросов со стороны студентов. Он начинает волноваться, беспомощно искать выхода из создавшегося положения и, не найдя его, не может ничего другого придумать, как подавить ученика своим авторитетом. Он делает эффектный и выразительный жест рукой, беря из рук ученика карандаш, и молча начинает выправлять рисунок. Такой педагог думает, что таким образом можно спасти положение, свой авторитет. Но, к сожалению, никакое мастерство художника его не спасает, ученику нужны знания, объяснения и разъяснения, а не демонстрация личных способностей педагога и его умения. Студент и без этого знает, что его педагог обладает достаточным мастерством и умением рисовать. Но ему, студенту, хочется тоже овладеть умением рисовать, и он ждет от педагога помощи, методических рекомендаций, которые бы и ему помогли овладеть рисунком. Конечно, это не означает, что педагогу не надо наглядно показывать приемы работы. Педагог, хорошо знающий основные положения педагогики, но плохо владеющий рисунком, будет терпеть еще большее фиаско, так как искусству в основном учат на примерах, с помощью наглядной демонстрации. Но педагогу надо знать и чувствовать, когда ученику требуется наглядная помощь, в какой форме и в каком объеме она должна быть, то есть знать, как можно установить взаимопонимание между учеником и учителем, как это взаимопонимание должно протекать и какими путями можно достигнуть этого контакта. Педагогика как наука и указывает художнику-педагогу эти пути и методы. Умелое методическое руководство часто приводит учебный процесс к самым неожиданным результатам. Там, где, казалось бы, от студента можно ожидать лишь элементарного умения грамотно построить изображение, вдруг открываются незаурядные способности истинного художника, проявляются искры подлинного таланта, которые дремали в ученике, подавленные ранее незнанием и беспомощностью.

Задача педагога — помочь студенту найти себя, помочь ему овладеть необходимыми знаниями и навыками не сразу, а постепенно, начиная с наипростейшего. Мы, педагоги, часто торопимся, спешим передать студенту все, что знаем сами. Это подавляет студента, ему трудно сразу все «переварить», его надо «кормить» маленькими порциями. Пусть он вначале многого не усвоит, овладеет незначительной частью, но эта часть его окрылит, поможет в дальнейшем овладеть и остальным. То, что не под силу студенту, его подавляет, делает безвольным, разочаровывает. И, наоборот, то, чем студент овладел без особого труда, его окрыляет, становится источником огромного наслаждения и вдохновения. Это вызывает целый поток бурных переживаний, заставляет студента напряженно искать дальнейших путей к вершинам искусства, вызывает радость от уже достигнутого, рождает надежды на дальнейший успех.

Многие педагоги художественных учебных заведений и в особенности преподаватели детских художественных школ владеют такой методикой. Однако их опыт недостаточно изучается, систематизируется, обобщается и самое главное — не получает должного науч-

но-теоретического обоснования. За шестидесятипятилетний период существования советской художественной школы накопился богатый практический опыт преподавателей высших художественных учебных заведений, имеется много достижений и в области методики преподавания рисунка. Еще больше ценного методического материала мы можем извлечь из опыта работы выдающихся художников-педагогов прошлого как русской художественной школы, так и зарубежной. Но, к сожалению, как мы уже говорили выше, методический опыт работы выдающихся художников-педагогов всегда привлекал очень мало внимания исследователей искусства. Подавляющее большинство искусствоведов считали и считают эти вопросы сугубо специальными, относящимися к частным вопросам педагогики, мешающими и не позволяющими дать общую характеристику художественной школы того или иного периода в целом. И в этом они правы, так как принципиальные методические установки в области преподавания реалистического рисунка, переходя из поколения в поколение, в своей основе всегда оставались незыблемыми; а если они и изменялись, то в очень незначительных пределах. Поэтому сведения о методах преподавания рисунка сегодня приходится добывать из самых различных источников — художественной, монографической, мемуарной и другой литературы, казалось бы, ничего общего не имеющей с проблемами педагогики. Так, например, в монографии Дэвида Вейса «Огюст Роден» читатель может получить некоторое представление о методике преподавания рисунка выдающегося французского художника-педагога Горация Лекока де Буабодрана (1805—1902). В связи с этим, говоря о методике преподавания, надо заметить, что мы не сможем понять всей сложности, оригинальности и своеобразия методики того или иного педагога, если будем игнорировать его личные особенности: умение держать себя с учениками, манеру говорить и делать характерные жесты, его выражение глаз и лица во время объяснения учебного материала и многое другое. Входя в конкретную педагогическую ситуацию, мы начинаем понимать, что методика преподавания искусства является не только очень сложным и ответственным делом, но и переходит в свою очередь в искусство — в искусство обучать.

Наиболее сложный момент в организации учебного процесса — установление тесного контакта между учителем и учеником, нахождение путей для полного взаимопонимания между ними. Великие художники-педагоги прошлого умели находить эти пути, и свою методику работы с учениками они строили на этом принципе. Ознакомиться с такими методами работы необходимо каждому художнику-педагогу.

Министр высшего и среднего специального образования СССР В. П. Елютин пишет, что «...важнейшая дидактическая особенность аудиторных практических занятий (в сравнении, например, с лекциями или самостоятельной работой студентов) состоит в том, что формирование знаний, умений и навыков осуществляется здесь в процессе совместной деятельности педагога и обучаемых. На практических занятиях преподаватель выступает в качестве непосредственного организатора учебного труда студентов, в связи с чем особую актуальность в деле совершенствования различных форм аудиторной практической работы в высшей школе приобретает задача оптимизации и управления познавательной деятельностью студентов.

Процесс обучения, реализующийся в ходе практических занятий, протекает в наиболее динамичной и мобильной форме. Эффективное управление этим процессом требует от преподавателя в первую очередь точного знания его актуальных результатов и вместе с тем такой организации обучения, которая обеспечивает успешное усвоение каждым студентом полученной учебной информации» [8].

Одним из условий успешного решения проблем методики преподавания рисунка является критическое усвоение

достижений прошлого и претворение в жизнь всего лучшего, что было в системе и методах преподавания рисунка. Советскому художнику-педагогу необходимо знать, какие методы обучения уже изжили себя, чтобы их избегать в практике, и какие методы следует совершенствовать и развивать дальше.

В предлагаемых «Очерках по истории методов преподавания рисунка» и рассказывается, как проходило обучение в различные исторические эпохи, как менялись методы обучения, какими методическими приемами выдающиеся художники-педагоги добивались успеха. Для преподавателей такие сведения крайне необходимы, они помогут им вырабатывать и совершенствовать свою методику.

Особую услугу данная работа окажет факультетам повышения квалификации преподавателей, где эти вопросы должны освещаться. «Основная цель институтов и факультетов повышения квалификации, являющихся ведущими учебными центрами этой системы, — пишет В. П. Елютин, — повышение научно-теоретической и научно-методической квалификации преподавателей вузов, обобщение и распространение передового опыта преподавания, разработка и внедрение научных методов и технических средств в учебный процесс...»[9] И далее: «Такое построение процесса обновления и пополнения знаний отвечает двум основным целям: повышению идейно-теоретического уровня научно-педагогических кадров в соответствующих преподаваемым ими дисциплинам областях науки и совершенствованию педагогического мастерства всех преподавателей высшей школы»[10].

Большую услугу «Очерки» могут оказать преподавателям детских художественных школ и руководителям изостудий и кружков художественной самодеятельности. Знакомство с историей развития методов преподавания рисунка поможет преподавателям художественных дисциплин в дальнейшем решать задачи и в области методики преподавания живописи, скульптуры, декоративно-прикладного искусства. Знание истории развития методов преподавания способствует выработке целостного педагогического взгляда на свой предмет, помогает извлекать уроки истории и двигать дело вперед. Научная разработка теоретических основ методики преподавания без знания истории вопроса немыслима, а что проблемы воспитания и образования нового поколения художников, проблемы дальнейшего развития изобразительного искусства требуют научной разработки как содержания, так и методов преподавания отдельных спецдисциплин, сегодня уже ни у кого не вызывает сомнения. Более того, в «Основных направлениях экономического и социального развития СССР на 1981—1985 годы и на период до 1990 года» указывается: «Повысить эффективность научных исследований, значительно сократить сроки внедрения достижений науки и техники в производство» [11].

Научная разработка методов преподавания рисования в художественных учебных заведениях требует прежде всего знания истории развития методов преподавания. Используя все прогрессивное, что было в старых художественных школах, мы сможем правильно подойти и к разработке научных положений методики преподавания рисунка в советской художественной школе, кладя в основу данные современной марксистско-ленинской науки.

В предлагаемых «Очерках» кратко излагается история развития методов преподавания рисунка с древнейших времен и до наших дней. При анализе методов и приемов обучения рисованию автор отдавал предпочтение методам наиболее эффективным, быстрее ведущим к цели, тем, которые способствовали развитию реалистического искусства.

ПРИМЕЧАНИЯ

[1] Материалы XXVI съезда КПСС. М., 1981, с. 182.
[2] Цит. по кн.: А. А. Сидоров. Рисунки старых мастеров. М.—Л., 1940, с. 7.
[3] Цит. по кн.: Н. Машковцев. Книга для чтения по истории русского искусства. М., 1950, вып. 2, с. 56.
[4] А. Зилоти. Мои воспоминания о Ф. Листе.— Наука и жизнь, 1970, № 11, с. 115—116.
[5] Там же.
[6] И. Гинзбург. П. П. Чистяков и его педагогическая система. Л.—М., Искусство, 1940, с. 81—82.
[7] Я. А. Коменский. Великая дидактика. М., 1939, т. 1, с. 73.
[8] В. П. Елютин. Высшая школа общества развитого социализма. М., Высшая школа, 1980, с. 243
[9] Там же, с. 394.
[10] Там же, с. 395.
[11] Материалы XXVI съезда КПСС, с. 142, 143.

ЧАСТЬ ПЕРВАЯ

ЗАРУБЕЖНАЯ ШКОЛА РИСУНКА И МЕТОДЫ ЕГО ПРЕПОДАВАНИЯ

ГЛАВА I
МЕТОДЫ ОБУЧЕНИЯ РИСОВАНИЮ В ДРЕВНОСТИ

1. МЕТОДЫ ОБУЧЕНИЯ РИСУНКУ В ДРЕВНЕМ ЕГИПТЕ

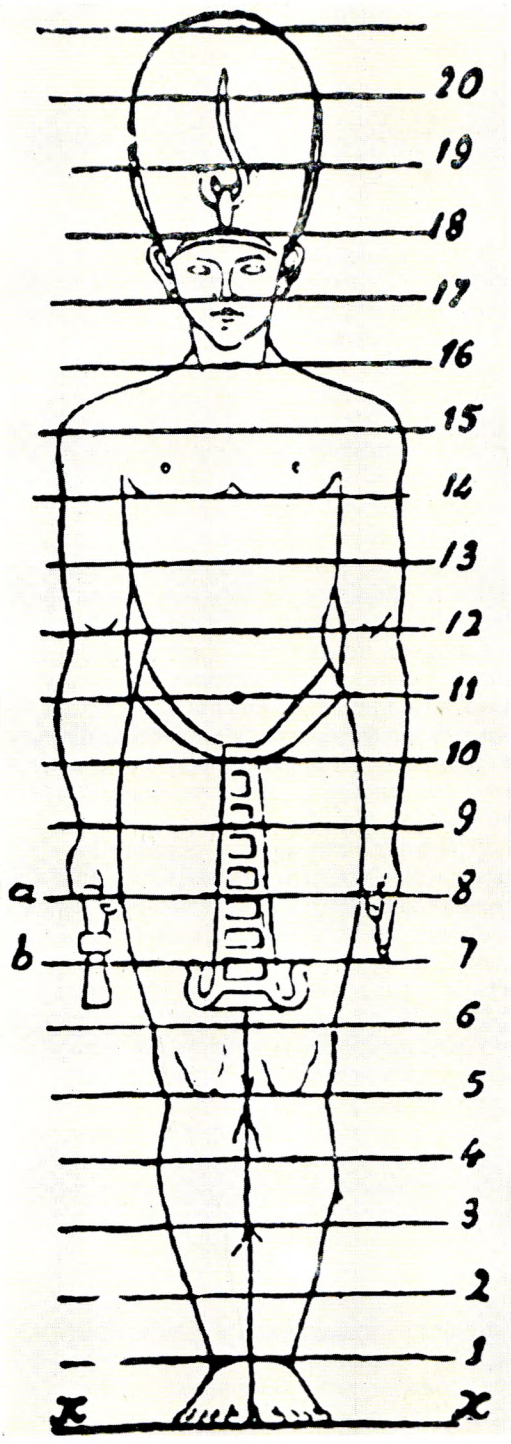
Исследуя методы обучения рисованию, вначале обратимся к одной из наиболее древних и высокоразвитых культур — художественной культуре Древнего Египта [1]. Эпоха Древнего Египта привлекает наше внимание прежде всего потому, что в этот период впервые создаются специальные художественные школы, с ясной системой обучения, с четкой методикой преподавания рисунка. Эти школы учили правилам и законам построения изображения и требовали от учеников неукоснительного их соблюдения.

Много ценного и интересного материала для изучения методов обучения изобразительному искусству дают памятники египетской культуры: росписи на стенах гробниц, дворцов, храмов, на предметах домашнего обихода; рисунки для рельефов, и, наконец, рисунки на папирусах.

Правила изобразительного искусства требовали канонизированной трактовки форм, в особенности при изображении человеческих фигур. Для этого были установлены правила и каноны изображения человека стоящего, идущего, сидящего, коленопреклоненного, присевшего на корточки и т. д. Были также разработаны они и для изображения цветка лотоса, священных животных и различных предметов. Эти раз и навсегда установленные каноны, с одной стороны, помогали начинающему художнику быстро усваивать процесс построения изображения предметов, а с другой — сковывали и ограничивали его творческие возможности. Они не давали возможности художнику изобразить мир таким, каким он его видел в действительности, то есть живо, непосредственно, а требовали только определенных правил. Поскольку художник должен был изображать предметы не такими, какими он видел их в действительности, а такими, как этого требовали каноны, то вполне понятно, что и обучение рисованию строилось не на основе изучения натуры, а на заучивании (зазубривании) выработанных школой правил (канонов). Обучая рисованию, художник-педагог заставлял ученика не наблюдать природу — натура как объект изучения не существовала, а заучивать отдельные формулы и схемы изображения форм предметов по таблицам и образцам. Очевидно, обучение в египетской школе требовало только механического навыка.

Основное внимание египетские художники обращали на изображение человеческой фигуры. С этой целью был разработан специальный канон, который египтяне установили путем изучения и измерения как всей фигуры, так и каждой ее части. Измерение частей человеческого тела египтяне производили с математической точностью, не упуская ни малейшей детали.

Для разработки канона египетские художники-теоретики использовали такую систему пропорционального членения фигуры на части, которая позволяла по части определить целое и по одной части тела определить размер другой. Диодор Сицилийский указывал, что египтяне «разделяли человеческое тело на $21^1/_4$ часть и на основании этого регулировали всю экономию произведения». Эта цифра, которую дробь делала странной, долгое время заставляла ученых сомневаться в правильности сообщений Диодора. И только благодаря



1. Древнеегипетский канон пропорций

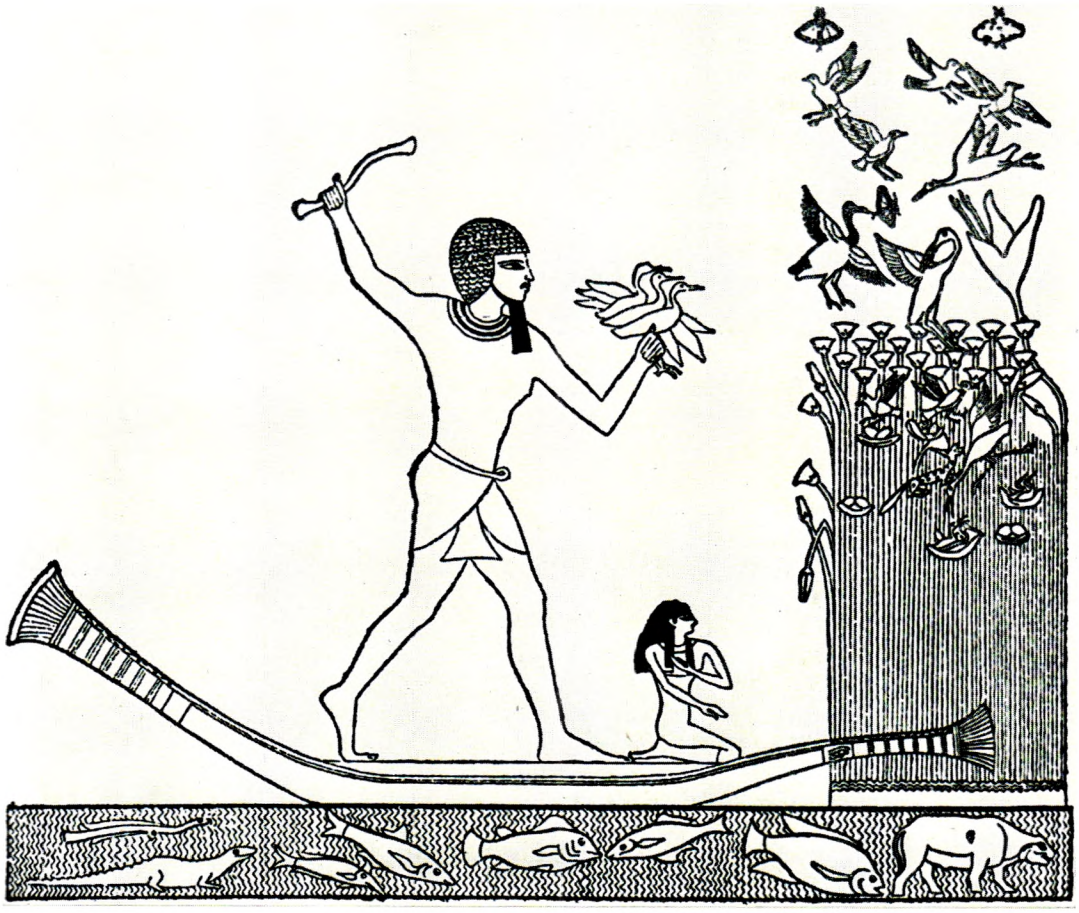
изысканиям Лепсиуса эта цифра стала понятной. Лепсиус нашел в Египте рисунок человеческой фигуры, которая была изображена стоящей прямо, лицом к зрителю, и тело этой фигуры было разделено параллельными горизонтальными линиями на $21^1/_4$ равную часть (рис. 1). Единицей измерения служила длина среднего пальца руки, вытянутой вдоль бедра. Фигура разделена на 19 равных частей, $2^1/_4$ часть приходится на традиционный головной убор. Таким образом, сообщения Диодора научно подтвердились.

Ш. Блан на основании литературных изысканий, изучения египетских статуй и рисунков установил, что измерение фигуры следовало снизу вверх.

По египетскому канону фигура человека имела следующие размеры: высота стопы считалась равной одному пальцу. Расстояние от верхней части коленной чашечки до лобка равняется четырем пальцам. Лобковая кость делит всю фигуру на две равные части. Пупок располагается на одиннадцатом делении снизу. На двенадцатом — верхний край гребня подвздошной кости. Грудные соски находятся между 14-м и 15-м пальцами, на шестнадцатом делении — кадык. Голова равнялась двум пальцам. На 17-м делении снизу располагается кончик носа; на 18-м — лобные бугры.

Предписаны были также все подробности изображения фигуры, например размеры ширины носа, глаз, рта и т. д., подобным же образом — ширина груди, толщина руки в различных местах — словом, для всех частей тела была определена точная величина.

Зная эти правила, художник мог более точно нарисовать человеческую фигуру, начиная с любого места. Кроме того, этот канон давал возможность художнику при изображении фигуры очень больших размеров (колосса) судить по размерам целого о размерах отдельной части и, наоборот, по размерам какой-либо части — о размере всей фигуры. Известно, что египетские ваятели выполняли скульптуры огромных размеров (колоссов) по частям, то есть каж-

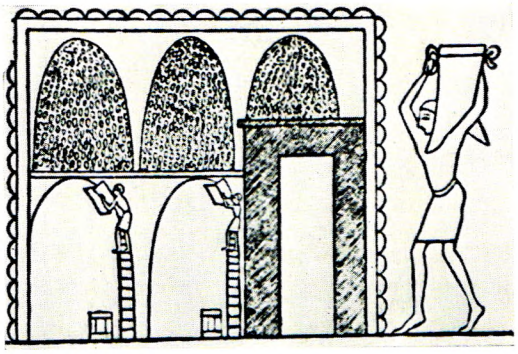


2. Знатный египтянин на охоте. Рисунок с древнеегипетской стенной росписи

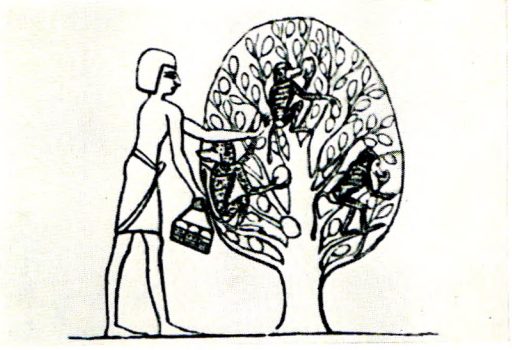
дую часть одной и той же фигуры выполняли несколько мастеров порознь. Были случаи, когда несколько художников выполняли фигуру в разных местах жительства; один художник выполнял верхнюю половину фигуры, другой — нижнюю. Затем, когда складывали обе половины вместе, они точно сходились, и не было никакого нарушения пропорций. Были также случаи, когда один художник выполнял правую половину фигуры, а другой — левую.

Такое прекрасное знание и умение пользоваться каноном очень удивляло и восхищало мастеров Древней Греции. Греческие художники специально совершали путешествия в Египет, чтобы поучиться этому мастерству у египтян. По сведениям Диодора, греческие скульпторы Телеклес и Теодор пользовались египетским каноном и свободно могли измерить человеческую фигуру по египетской системе. Большинство греческих художников, побывавших в Египте, указывали, что основное достоинство произведений художников Древнего Египта — это исключительная соразмерность частей человеческой фигуры.

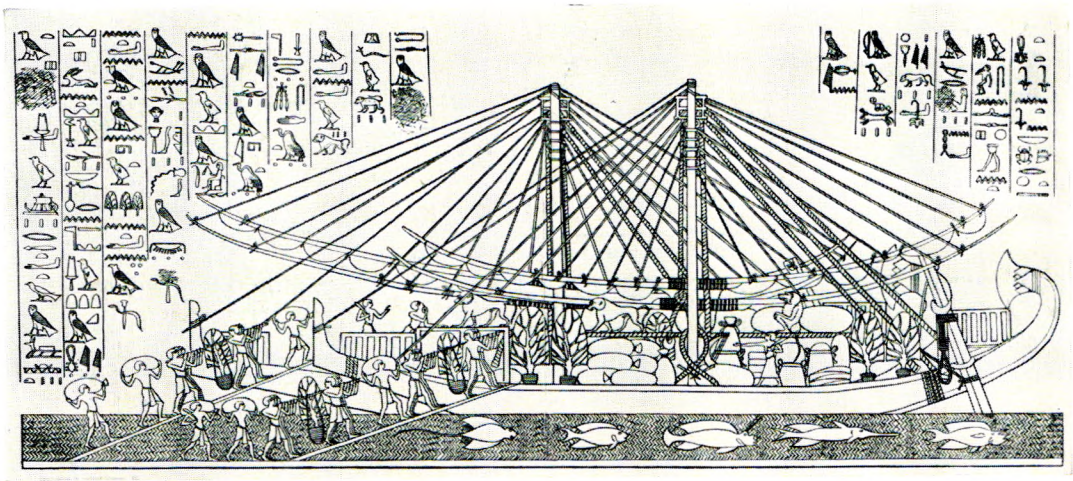
Однако точное соблюдение пропорциональных соотношений частей человеческого тела не учитывало характерных особенностей пропорций подростков и детских фигур. Если художник



3. Ссыпка зерна в зернохранилище. Рисунок с древнеегипетского изображения

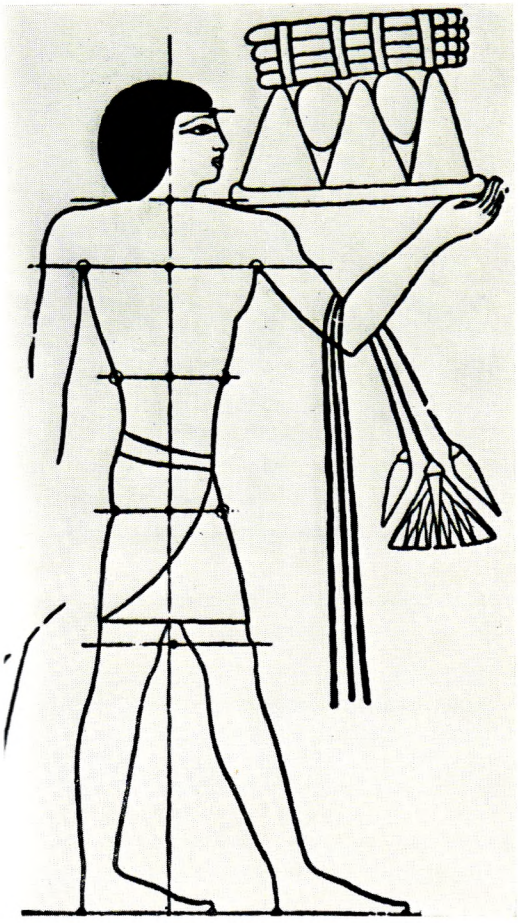


4. Ученые обезьяны собирают плоды. Рисунок с древнеегипетской стенной росписи

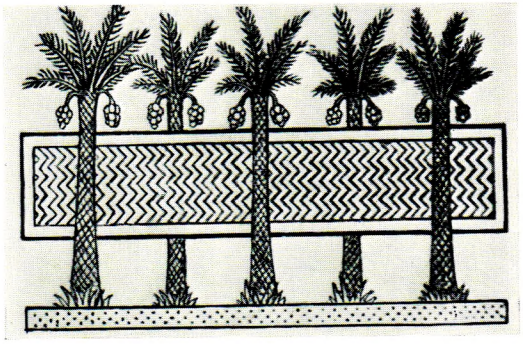


5. Экспедиция царицы Хатшепсут. Рисунок с древнеегипетской стенной росписи

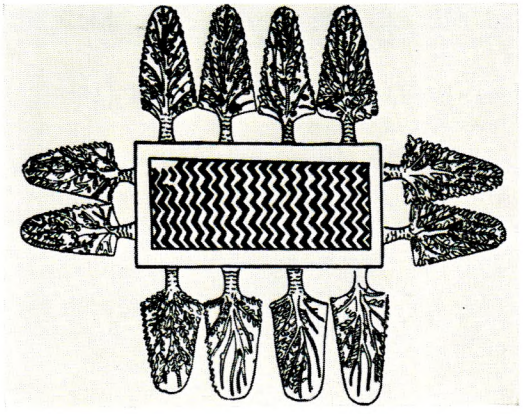
изображал рядом две фигуры — мужчины и женщины, взрослого человека и ребенка, — то он изображал их по одному и тому же канону, одну фигуру — крупного размера, а другую — маленького. Разница в размере фигур определялась не их реальными пропорциями, а различием их социального положения. Фигура фараона или знатного человека изображалась в несколько раз крупнее приближенного или простого раба (рис. 2). Искусство носило ярко выраженный классовый характер. Разница же в пропорциях других предметов (в особенности неодушевленных) по сравнению с человеческой фигурой вообще не принималась в расчет. Так, например, изображая дом, художник совершенно спокойно рисовал дверь в половину всего здания, а рядом стоящий человек мог быть изображен не только выше двери, но и выше самого дома (рис. 3). Или другой пример. На рисунке 4 изображен человек, собирающий плоды с дерева. Дерево очень высокое, и поэтому плоды обрывают обезьяны. Однако на рисунке человек изображен ростом с дерево.



6. Незаконченный древнеегипетский рисунок фигуры человека



7. Бассейн с пальмами. Рисунок с древнеегипетской стенной росписи

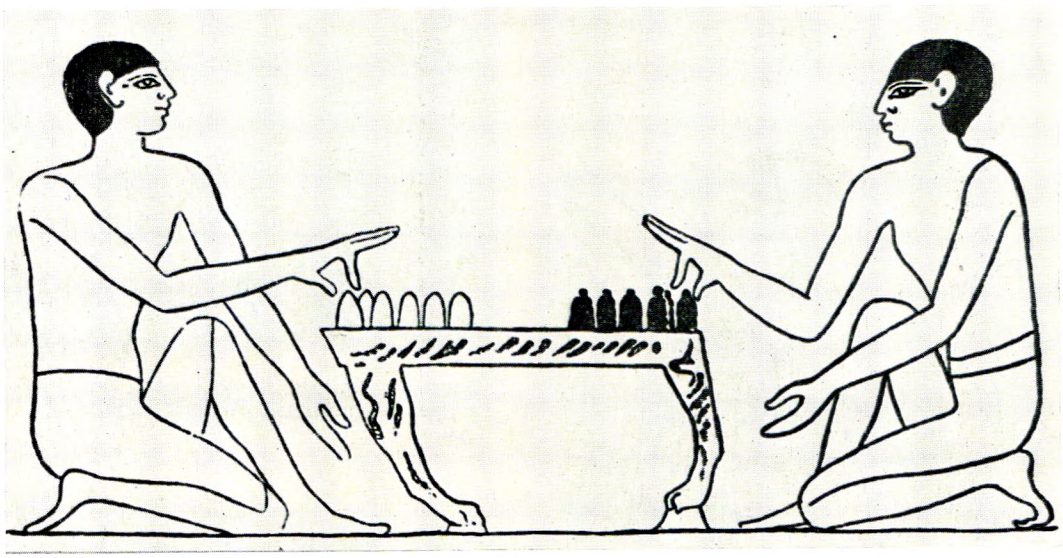


8. Водоем. Рисунок с древнеегипетской стенной росписи

Для того чтобы читателю стала яснее постановка обучения рисованию в Древнем Египте, напомним цели и задачи изобразительного искусства того времени.

В задачу художника Древнего Египта не входило реальное изображение жизни так, как мы это понимаем теперь. Жизнь на земле египтяне рассматривали как временное явление, основное существование начиналось после смерти. Поэтому фараон уже при жизни начинал строить себе гробницу, рассматривая ее как вечное жилище, которое художник должен украсить по достоинству его сана. Отсюда рисунок, стенная роспись, рельеф являлись для зрителя не картиной жизни, а своеобразной книгой, которая рассказывала зрителю о деятельности фараона, его окружении, знаменательных событиях в стране во время его царствования. Поскольку изображение не могло всего рассказать, на стене рядом с рисунком давались иероглифы, которые дополняли изображение, делали повествование более подробным (рис. 5).

В связи с этим перед художниками стояла задача — сохранить в изображении композиционное единство всей пло-

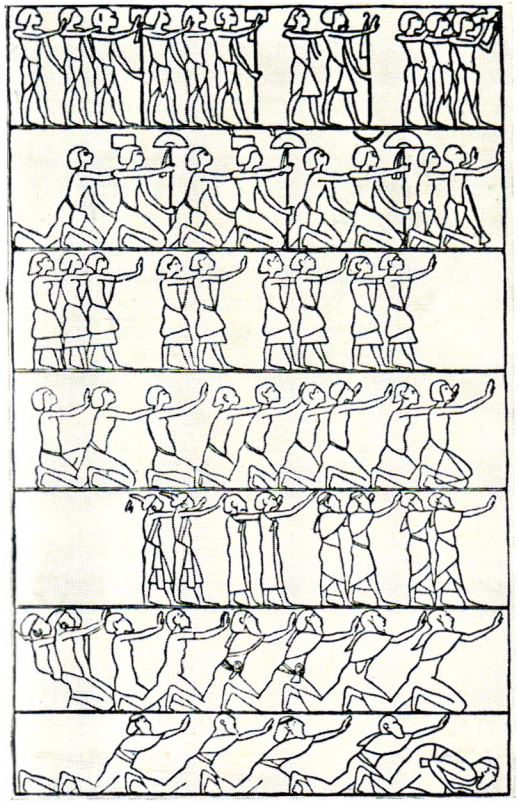


9. За игральной доской. Рисунок с древнеегипетского изображения

скости стены, не допускать иллюзорности. Профессор В. В. Павлов пишет: «В этом сказываются законы изобразительного искусства Египта: его тесная связь с архитектурой, а отсюда и обусловленность скульптур, рельефов и росписей формами зодчества. Примером может служить монументальное и условное изображение начальника сокровищницы Иси на превосходном рельефе, некогда украшавшем стены его гробницы (середина III тыс. до н. э.). Художник совмещает в пределах одного изображения разные точки зрения на предмет; так, одни части фигуры изображены здесь в профиль (голова, ноги), в то время как другие — в фас (глаз, плечи). В этой связи объясняются и особенности древнеегипетской живописи, которая явилась, по существу, раскраской и в течение ряда веков сводилась к заполнению силуэта одним цветом, без введения дополнительных тонов и цветных теней (что появилось значительно позднее)» [2].

Согласно требованиям плоскостного решения изображения художник должен был хорошо знать законы фронтального разворота, то есть знать те принципы построения изображения предметов, которые сохраняют плоскость стены. Этим и объясняется, что в изображениях египетских художников отсутствуют трехмерность изображения, перспектива и светотень. Все рисунки египетских художников носят линейный характер.

Принципы и методы обучения рисунку строились согласно основным законам фронтальности. Например, фигура человека изображалась следующим образом: голова в профиль, глаз в фас, руки и ноги — в профиль, торс — в фас, однако живот следовало изображать в трехчетвертном повороте (рис. 6). Отступления от этого правила допускались только в фигурах крестьян и рабов, которые изображались в более правильном ракурсе плеч. Эта традиция египетских школ рисунка была установлена за четыре тысячи лет до нашей эры и строго соблюдалась затем в течение нескольких тысячелетий. Вообще для египетских художественных школ характерны две черты: необыкновенная устойчивость приемов изображения и многовековое соблюдение канонов изобразительного искусства. Следует также отметить, что каноны изобразительного искусства не допускали никаких



10. Подданные Эхнатона славят бога солнечного диска. Рисунок с древнеегипетского рельефа

изменений ни в выборе предметов для изображения, ни в формах их изображения.

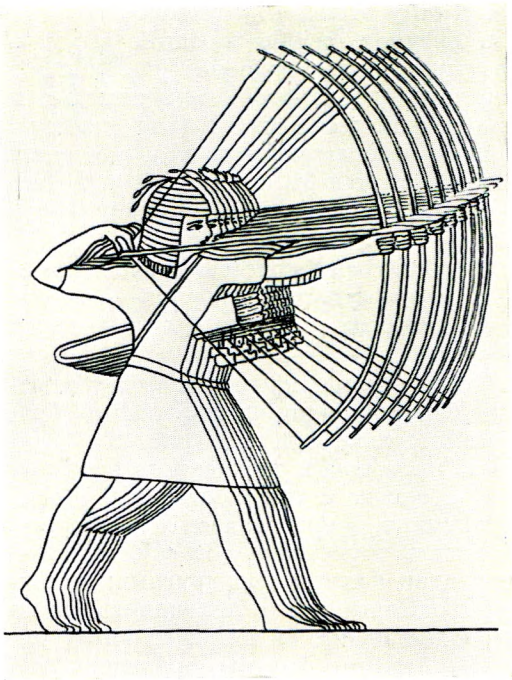
Как мы уже сказали, принцип плоскостного построения изображения не давал художнику возможности передавать трехмерность предметов, а тем более пространств между ними. Перспективное построение изображения предметов у египтян подчинялось своим правилам и законам [3]. Сокращение поверхностей, уходящих в глубину, а также сокращение размеров предметов, удаленных от глаз наблюдателя, художниками Древнего Египта не учитывалось. Если, например, художнику требовалось изобразить аллею деревьев, то он рисовал их все одинаковой величины — как на переднем, так и на дальнем плане. В этом отношении весьма показателен рисунок, изображающий пальмы, растущие вокруг водоема (рис. 7). Все деревья — одинаковой величины, сам же бассейн дан в плане (вид сверху), причем изображение его по отношению к деревьям как бы приподнято над плоскостью земли, он как бы висит в воздухе.

Рисунок 8 еще ярче показывает принцип плоскостного решения — все деревья изображены как бы лежащими на земле.

Столы, стулья, кресла, постели, имеющие четыре ножки, на рисунках изображались только с двумя (рис. 9). Дом, храм, пирамида и обелиски изображены всегда только с одной стороны. Когда художнику требовалось изобразить многоплановую сцену, он просто помещал одни фигуры над другими; те фигуры, которые у нас находились бы на переднем плане, он помещал внизу рисунка, дальние фигуры он располагал вверху. Иногда художники эти ряды отделяли друг от друга прямыми линиями (рис. 10). Рядом стоящие друг за другом предметы, однородные по характеру формы, не рисовались один над другим, а тщательно прорисовывалась передняя фигура, и около нее подрисовывался контур следующих фигур (рис. 11).

Таким образом предписывалось изображать военные шествия и прочие многолюдные сцены. Все фигуры имели резко очерченный контур. Этот контур обычно имел черный цвет, за исключением тех случаев, когда он отделял белую поверхность от белой, желтую от желтой или белую от желтой, — тогда он был красный или красно-бурый.

Рисовали египтяне углем, кистью, а также выцарапывали металлическими штифтами (палочками) рисунок на глиняных досках, на камне и на стене по сырой штукатурке. Ученики в основном рисовали на глиняных досках и на папирусе. Наиболее распространенным и удобным методом обучения рисованию был метод работы на глиняных досках. Методика нанесения изображения строилась следующим образом: на ров-



11. Стрелки. Рисунок с древнеегипетского рельефа

ную поверхность не очень просохшей глины ученик наносил заостренной палочкой линейное очертание предмета. Если изображение получалось неверное, он снова выравнивал глиняную поверхность и все начинал сначала. Если в рисунке требовались незначительные исправления, то ученик заминал пальцем эту часть изображения и вносил необходимые исправления. Такой метод рисования был очень удобен для ученических работ, он не требовал больших материальных затрат, так как одна и та же доска могла служить для выполнения целого ряда рисунков, а иногда переходить от ученика к ученику.

Лучшим рисунком считался тот, в котором контурные линии были более тонкими и плавными.

При изображении человеческой фигуры глиняную поверхность доски предварительно расчерчивали тонкими линиями на ровные квадраты. Эти клетки служили ученику ориентирами для правильного изображения человеческой фигуры. В законченном рисунке эти клетки уничтожались: ученик заминал их пальцем и аккуратно разравнивал поверхность доски.

Рисунок, как мы уже говорили, был линейный, без тоновой проработки формы (без прокладки теней).

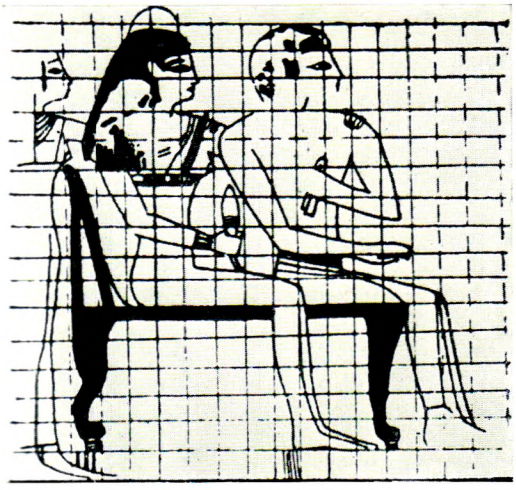
На папирус рисунок наносился краской с помощью кисти, позднее вошло в употребление тростниковое перо.

До нашего времени сохранилось довольно большое число рисунков, выполненных на папирусе. Их образцы имеются почти во всех европейских музеях.

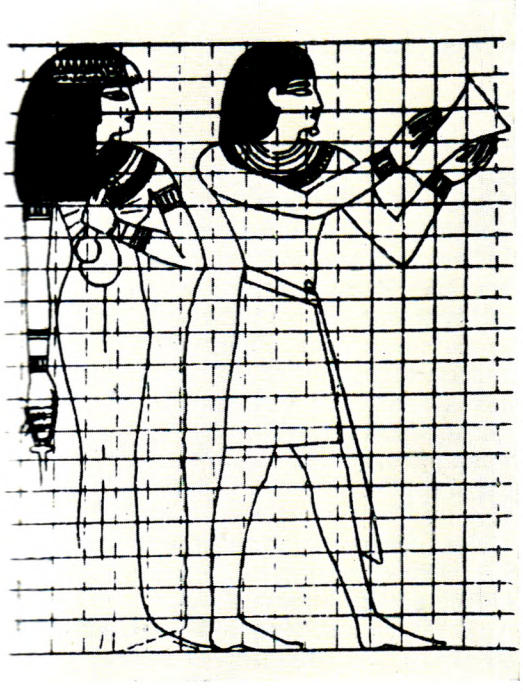
Техника нанесения изображения на глиняные доски и стены была отлична от техники рисунка на папирусе. Она заключалась в следующем: когда художнику требовалось на поверхности стены или глиняной доски дать изображение, то вначале он наносил на поверхность абрис фигуры углем или кистью с краской, затем процарапывал абрис металлическим штифтом и под конец работы заливал углубления процарапанного контура черной или красной краской. Ученики, рисуя на глиняных досках, ограничивались чаще всего только нанесением контурных линий без последующего залива их красками.

При обучении рисунку очень большое внимание уделялось техническим приемам. Обучение технике рисунка шло по двум направлениям. С одной стороны, педагог вырабатывал технику свободного движения кисти руки. Ученик должен был уметь свободно и легко наносить плавные контурные линии на поверхность доски или папируса. Во-вторых, ученик должен был иметь крепкую и твердую руку, чтобы уверенно выцарапать контур рисунка на стене для фрески, на камне для барельефа и других видов монументальных изображений.

Метод и система обучения у всех художников-педагогов были едиными, ибо каноны предписывали строжайшее соблюдение всех норм. Несмотря на то, что в школы принимались избранные лица, система воспитания и обучения была предельно строгой и даже жесто-



12. Пропорции сидящей фигуры. Древний Египет



13. Пропорции стоящей фигуры. Древний Египет

кой: за малейшее отступление от предписанных правил, неточное выполнение канона ученика строго наказывали, вплоть до избиения палками. В одном из папирусов рассказывается, что ученик даже ходил три месяца в колодке и был связан в темнице храма.

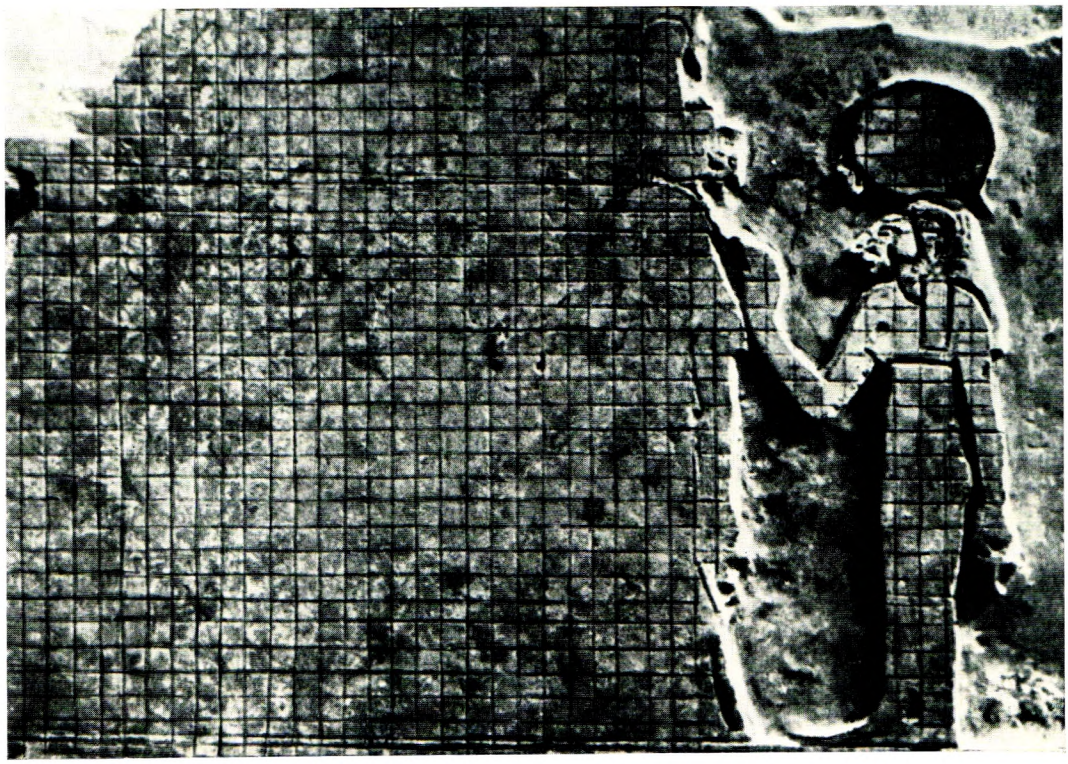
Как говорят научные исследования, овладение профессией в Древнем Египте было родовое. По законам Древнего Египта, сын обязан был овладеть профессией своего отца. Таким образом, навыки в той или иной профессии передавались из поколения в поколение, от отца к сыну, от деда к внуку. Обучаясь искусству у своего отца, сын получал возможность полностью овладеть навыками изобразительного искусства.

Однако не следует думать, что обучение рисованию носило домашний характер. Отец, работая на строительстве какого-нибудь храма или дворца, водил своего сына в ту школу, которая была организована при этом строительстве.

Ведущей школой Древнего царства была мемфисская придворная школа архитекторов и скульпторов. Эта школа была как бы художественным центром, вокруг которого группировались другие школы.

Говоря о постановке художественного образования в Древнем Египте, необходимо сказать несколько слов о методических пособиях по рисованию. Обучая правилам рисования, учитель постоянно пользовался специальными методическими таблицами, где наглядно раскрывался процесс построения изображения. Эти таблицы он, возможно, рисовал сам либо с помощью своих старших учеников. Постепенно в школе накапливались целые сборники таких таблиц и альбомы рисунков. Эти альбомы образцовых рисунков являлись своеобразными учебниками, которые давали наставления как ученикам, так и художникам-педагогам.

Рассмотрим для примера несколько рисунков и таблиц, служивших в качестве образцов. На рисунке 13 изображены две фигуры—женская и мужская, испещренные вертикальными и гори-



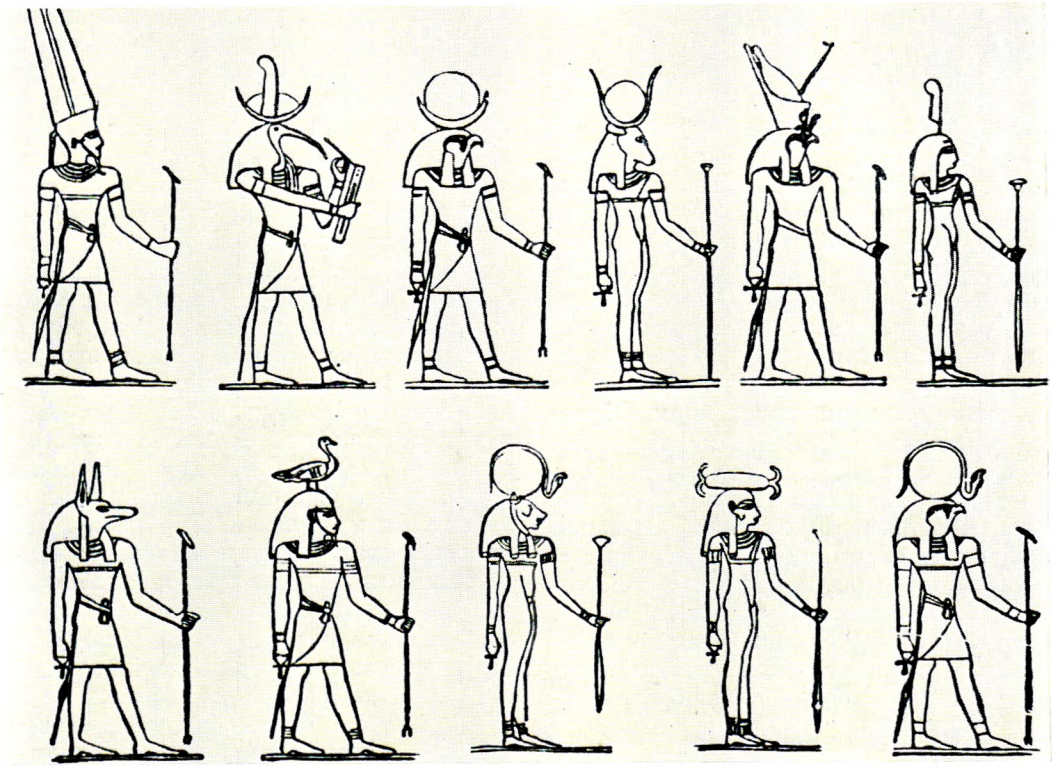
14. Неоконченный древнеегипетский рельеф. Известняк. Москва, Музей изобразительных искусств имени А. С. Пушкина

зонтальными линиями. На первый взгляд кажется, что весь рисунок произвольно разбит на равные квадраты, как это делают любители рисования при увеличении репродукции (при копировании). Однако как вертикальные, так и горизонтальные линии членят рисунок фигур по определенным местам, они делят фигуры на пропорциональные части. Помимо пропорционального членения, рисунок указывает и на правила изображения фронтального разворота фигур.

Рисунок 12 показывает, как следует изображать сидящие фигуры.

О существовании подобного рода учебных таблиц свидетельствуют и сохранившиеся скульптурные доски (барельефы). Хорошей иллюстрацией метода построения изображения по египетскому канону может служить рельеф, описанный египтологом Т. Н. Бороздиной [4]. Она пишет, что вся поверхность этого рельефа покрыта сетью квадратов. Рисунок исполнен черной краской. Врезанные линии местами проведены неровно, иногда видна поправка. Рельеф исполнен отчетливо, рисунок же сохранился плохо, местами совсем стерся. Разграфление сохранилось хорошо. Работа носит характер начальный, незавершенный. Эти линии, выцарапывания и заливка краской сделаны рукою египетского мастера и говорят о его методе построения изображения.

Убедительным примером служит также доска, хранящаяся в московском Музее изобразительных искусств имени А. С. Пушкина (рис. 14). Профессор В. В. Павлов пишет: «Скульптурная модель. Рельеф. Поздний период. I тысячелетие до н. э. Известняк. Длина 29,3 см. Москва. ГМИИ. Представляет



15. Древнеегипетские боги: Амон-Ра, Тот, Хонсу, Хатор, Атум, Маат, Анубис, Геб, Нейт, Ра, Сохмет

собой плиту, разграфленную сеткой квадратов, служивших единицей измерения. Слева стоящие фигуры молящегося фараона и богини Исиды (?) только лишь нанесены контурной линией, справа же стоящая фигура львиноголовой богини войны Сохмет уже вырезана в рельефе по контуру.

Скульптурными моделями называются обычно памятники, подобные описанному, являвшиеся либо незавершенными, либо нарочито незаконченными для показа начинающему мастеру разных этапов обработки материала.

Некоторые модели являлись законченными образцами — своего рода эталонами, позволявшими освоить ученикам каноны египетского искусства» [5].

Интересным образцом методики рисования является эскиз композиции к стенной росписи, хранящийся в Берлинском музее.

Здесь наглядно видно, как методически строится процесс изображения. Рисунок можно начать с любого места — с головы, с торса, руки и т. д. Главное — внимательно следить за расположением клеток, которые членят фигуры на пропорциональные части. В правой стороне композиции мы видим фигуру человека, начатую с головы. Прорисованы форма головы и кисть руки, а плечевой пояс намечен одной линией. У второй и пятой фигур головы лишь намечены отдельными линиями, дан абрис только затылочной части головы, а лицевая часть осталась нетронутой. Значит, и при обучении рисунку изображение начиналось не с выявления общей формы, а с механической подготовки пропорциональных отсчетов, с разграфления изобразительного поля клетками, куда уже можно

было механически врисовывать фигуры людей.

По вышеприведенным описаниям мы можем судить не только об учебных образцах, но и о методике обучения рисунку.

Подводя итоги, необходимо отметить, что в Древнем Египте возникла и укрепилась художественная школа. Обучение проходило уже не от случая к случаю, а систематически. Метод и система обучения у всех художников-педагогов были едиными, ибо утвержденные каноны предписывали строжайшее соблюдение установившихся норм. Обучение рисованию строилось не на основе изучения натуры, а на заучивании выработанных правил и канонов. Хотя каноны и облегчали изучение приемов изображения, они же и сковывали художника, не давали возможности изобразить мир таким, каким он его видел. В этом заключается определенная историческая ограниченность древнеегипетской методики обучения изобразительному искусству.

2. МЕТОДЫ ПРЕПОДАВАНИЯ РИСОВАНИЯ В ДРЕВНЕЙ ГРЕЦИИ

Достижения египетских художников в области обучения изобразительному искусству, естественно, интересовали и греческих художников. Они внимательно изучали методы построения изображения и те каноны, которые во многом облегчали работу начинающего художника. Об этом пишет Диодор Сицилийский, рассказавший о двух братьях — Телеклесе и Теодоре из Самоса, которые изучали в Египте способ измерения человеческого тела и метод ваяния. Живя в разных городах, рассказывает Диодор, они взялись выполнить для самосцев статую Аполлона Пифийского и, независимо друг от друга, изготовили каждый свою половину работы, и притом так искусно, что обе половины точно сошлись между собой.

Греческие художники многое позаимствовали у египтян и в области методики обучения рисунку — например метод рисования заостренной палочкой по не очень твердой гладкой доске. Правда, глиняную поверхность они заменили восковой, но принцип нанесения изображения на плоскость оставался тот же: при изучении пропорциональных закономерностей строения человеческой фигуры — математический расчет.

Однако, знакомясь с методами преподавания искусства в Древнем Египте, греки подошли по-новому к проблеме обучения и воспитания. Они призывали молодых художников внимательно изучать жизнь, находить в ней прекрасное и утверждали, что самым прекрасным в жизни является человек — женщина с красивыми формами тела, мужчина с развитыми мускулами. Для греков прекрасным стала земная жизнь, а не загробный мир. Изучая природу, наблюдая красоту обнаженного человеческого тела, они находили в нем так много прелести и гармонии, что не случайно и богов стали изображать по образу и подобию людей. Зевс — мудрый старец, Афина — греческая женщина, Аполлон — красивый молодой человек.

В Древнем Египте обожествляли растения и животных: богиня Хатор — смоковница, бог Нефертум — цветок лотоса, бог Гора — сокол, бог Тот — ибис, бог Собек — крокодил, богиня города Бубастиса — кошка, бог Мемфиса — бык и т. д. Боги с человеческими телами и с фантастическими головами (рис. 15) появились в Египте значительно позже.

Греки представляли себе загробный мир как земной, их боги подобны людям. Им свойственны человеческие мысли, действия и даже недостатки, все то, что присуще человеку.

Ставя во главу изобразительного искусства образ человека, греческие художники наблюдали и изучали человеческое тело во всех его деталях. Используя традицию построения изображения человеческой фигуры по канонам, греческие художники выдвинули новую проблему в искусстве и удачно решили ее в своих трудах.

В 432 году до н. э. в Сикионе скульптор Поликлет написал сочинение о про-

порциональной соразмерности частей человеческого тела. Поликлет установил новые пропорциональные членения человеческой фигуры и впервые в истории изобразительного искусства разрешил проблему «contraposto» — то есть внутреннюю подвижность стоящей фигуры, с упором на одну ногу (рис. 16). Благодаря решению этой проблемы изображение человека стало реальным, оно вышло из той скованности и окаменелости, в которой находилось тысячелетия. Фигура человека стала изображаться очень естественно и жизненно. К сожалению, о содержании теоретического труда Поликлета мы знаем лишь очень немногое по выдержкам из сочинений древних писателей и предположениям ученых.

Для иллюстрации своих теоретических доказательств Поликлет вылепил статую Дорифора — копьеносца, которая служила образцом.

Плиний в «Естественной истории» писал, что из этой статуи художники извлекали, как будто из книги, твердые правила и законы, и таким образом Поликлет в этом произведении оставил последующим художникам как бы учебник своего искусства.

О методах обучения художников этой эпохи мы узнаем лишь из теоретических трудов более поздней эпохи — из сочинений Плиния, Павзания, Витрувия и других; на основе изучения сохранившихся произведений скульптуры, вазовых росписей, а также по копиям с произведений античных художников (помпейские росписи).

Приступая к анализу истории методов обучения изобразительному искусству в Древней Греции, насколько это возможно сделать по имеющимся сведениям, необходимо вспомнить прежде всего имя прекрасного рисовальщика Полигнота. В Афинах, где ему были дарованы права гражданства, он стал при Кимоне во главе кружка художников. Здесь он и развернул свою педагогическую деятельность. Он призывал учеников стремиться к реальности изображения, передавать в рисунке природу так, как видит ее художник в жизни. Владея лишь средствами линейного рисунка (Полигнот еще не владел светотенью), он тем не менее стремился передавать даже фактуру предметов. Плиний передает, что «Полигнот Тасосский, который нарисовал женщин в просвечивающей одежде, прикрыл головы их пестрыми чепцами и первый внес в живопись очень много нового, коль скоро начал открывать рот, показывать зубы и вместо прежнего неподвижного выражения лица давать разнообразие» [6].

Аристотель отмечал и указывал, что Полигнот идеально передавал форму человеческого тела, он по-настоящему развил культуру линейного рисунка, научил уважать линию и передавать ею движение и жизнь человеческих фигур. «Сколько разнообразия и сколько красоты в картине фазосского художника!» [7] — восклицает Павзаний.

Настоящая же революция в области рисования и методах обучения приписывается Аполлодору (около V века до н. э.), которого Плиний относит к светочам искусства. Аполлодор Афинский считается первым скиографом, то есть теневописцем, и вместе с тем первым станковым живописцем, введшим в технику живописи смешивание красок между собой и их градации сообразно свету и тени. Заслуга Аполлодора заключается в том, что он первый стал моделировать объем формы в рисунке тоном. До Аполлодора художники Греции изображали форму предметов одними линиями, они не представляли себе, как можно иначе изобразить на плоскости форму предметов. Теперь современному художнику тональная моделировка формы кажется обычным делом, но было время, когда светотень в рисунке, создававшая иллюзию реального объема, почиталась за чудо.

Это были принципиально новые положения не только в практике изобразительного искусства, но и в методике его преподавания. Появилась необходимость в совершенно иных методах обучения. Передача формы, объема на плоскости требовала своей теории, своей методики, особых приемов работы.

Являясь замечательным художником, Аполлодор в то же время был и прекрасным педагогом. Достаточно отметить, что учеником Аполлодора был прославленный живописец древности Зевксис, которого сам Аполлодор в одной из сочиненных им эпиграмм назвал «похитителем своего искусства».

Зевксис (420—380 гг. до н. э.) был родом из Гераклеи, учился у Аполлодора в Афинах, а затем открыл свою школу в Эфесе. У Зевксиса было много учеников и последователей. Желая помочь ученикам понять прекрасное в жизни и в искусстве, Зевксис, как и все художники Древней Греции, старался найти и установить идеал и канон красоты на основе изучения натуры. О том, как Зевксис создавал образ красивейшей женщины Греции, нам повествует Плиний. Он рассказывает, что Елену для кротонцев Зевксис написал не с одной натурщицы, а с нескольких. Кротонцы прислали Зевксису красивейших девушек своего города, чтобы он выбрал себе из них наилучшую для натуры. Художник отобрал пять красивейших натурщиц и, списывая то с одной, то с другой наиболее прекрасные формы, создал столь идеальный образ женщины, что «взглянуть на него было неземным наслаждением».

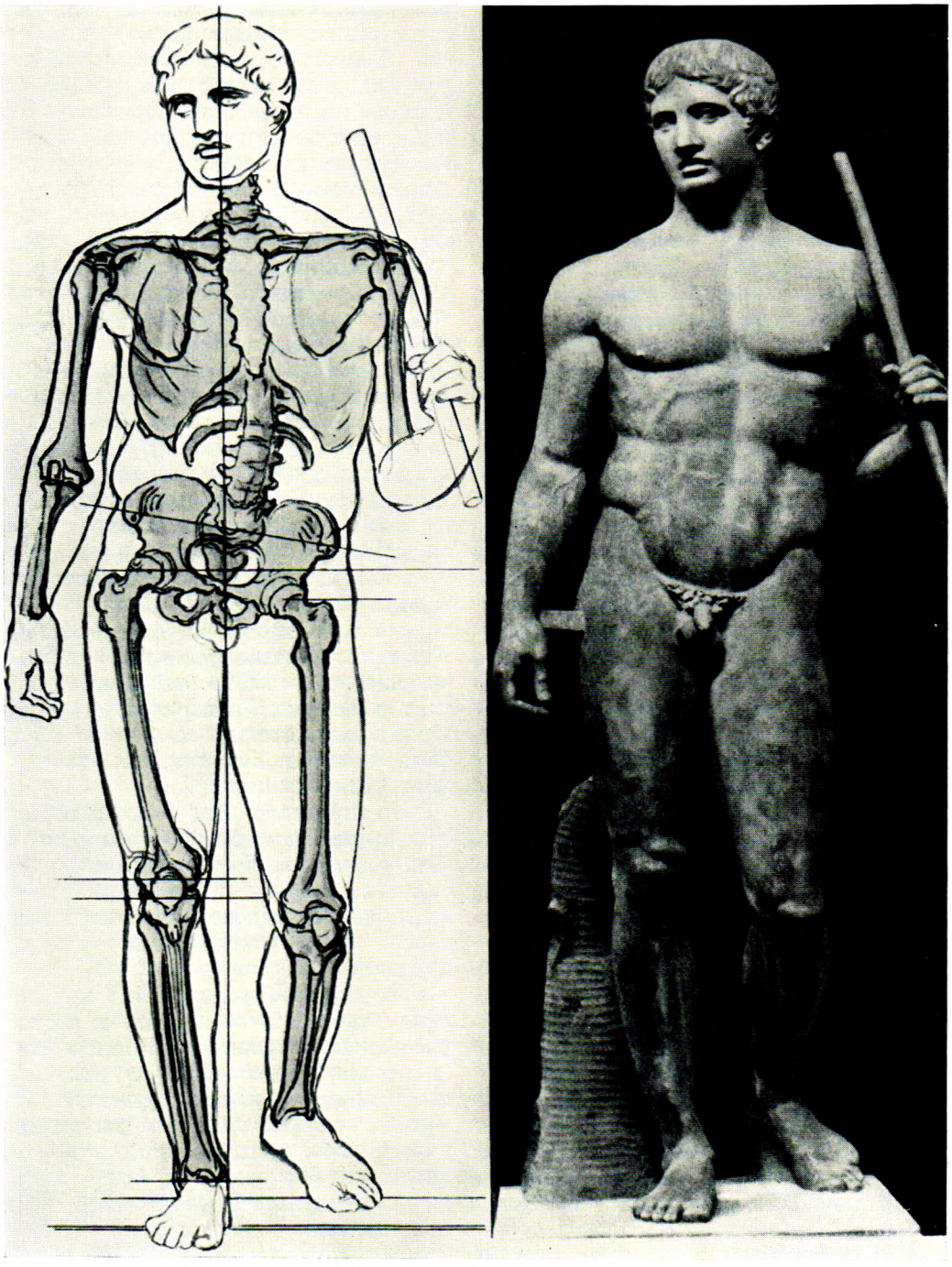
Много усовершенствований внес Зевксис в методику построения изображения формы предметов средствами светотени. Л. Б. Альберти писал о нем: «. . . говорят, что Зевксис, древнейший и известнейший живописец, почитался как бы главой всех остальных в познании свойств светов и теней и что подобная слава была уделом немногих» [8]. Благодаря глубокому знанию законов природы, техники и технологии изобразительного искусства Зевксис приобрел великую славу. За свои картины он получал огромные деньги и накопил колоссальное состояние. Под конец жизни он даже перестал работать за деньги и дарил свои произведения царям и городам, заявляя, что его картины превосходят всякую цену. Он вел роскошную жизнь и показывался в публичных местах в золоте и пурпуре. Несмотря на это, как художник и педагог Зевксис был очень требователен и к ученикам, и к самому себе. «Передают, что и впоследствии Зевксис нарисовал мальчика, несущего виноград; к винограду подлетели птицы, и Зевксис, рассердившись на свою картину, обнаружил то же самое благородство, заявляя: «Виноград я нарисовал лучше, чем мальчика, потому что, если бы я и мальчика нарисовал вполне удачно, птицы должны были бы его бояться» [9].

Как мы видим, греческие художники стремились к реальности изображения, они старались изобразить реальный мир как можно точнее, доходя до иллюзорности. Все это нашло свое отражение и в методике обучения. Натура являлась источником знаний, а следовательно, *в основу метода преподавания было положено рисование с натуры.*

Вместе с Зевксисом продолжал развивать принципы реалистического искусства другой замечательный художник того времени — Паррасий. Плиний Старший писал о нем: «Паррасий родился в Эфесе и сам многое внес в область своего искусства. Он первый придал живописи симметрию, первый стал передавать игру лица, изящество волос, красоту лица, по признанию художников, достигши первенства в контурах. В этом заключается высшая тонкость живописи» [10].

Уметь хорошо передавать «игру лица», «достигнуть первенства в контурах» — это прежде всего в совершенстве владеть рисунком, а для овладения таким рисунком нужна основательная школа. Все это говорит о том, что методика обучения рисунку в то время была поставлена на должную высоту.

Об этом свидетельствуют и данные археологических раскопок (1968—1969 гг.) близ Пестума, где впервые были обнаружены образцы живописи древнегреческих мастеров [11]. Хотя Посейдония (Пестум) была и далекой провинцией, и работали там второстепенные мастера, но рисунком они владели прекрасно. Об этом убедительно говорит метод работы художника над композицией, когда он без особого тру-



16. Поликлет. Дорифор. Мрамор. V в. до н. э. Неаполитанский музей

да перекомпоновывает первоначальный сюжет и создает новый рисунок. «Композиция росписей нередко намечалась по нескольку раз — об этом можно судить, изучая фрески при боковом освещении. Сюжеты росписей разнообразны: вереницы всадников, поединки кулачных бойцов или греческих пехотинцев-гоплитов, сцены охоты на оленя, изображения быков, грифонов и фантастических птиц» [12].

Развитие и совершенствование мастерства, а вместе с тем и методов преподавания всегда требовали общения и соревнования между художниками-педагогами. О таком общении и товарищеском соперничестве между Зевксисом и Паррасием Плиний писал: «Про Паррасия передают, будто он вступил в состязание с Зевксисом. Зевксис принес картину, на которой виноград был нарисован так удачно, что подлетали птицы. Паррасий же принес полотнище, нарисованное так правдоподобно, что Зевксис, гордясь этим приговором птиц, стал требовать, чтобы полотнище было убрано и чтобы была показана сама картина, а затем понял свою ошибку и под влиянием благородного стыда уступил пальму первенства Паррасию, так как сам он обманул птиц, а Паррасий его самого, художника» [13].

Данные исторические сведения нас интересуют не в смысле их достоверности или анекдотичности, а со стороны характеристики общего направления изобразительного искусства, развития методов преподавания. Рассказы Плиния о древних художниках, несмотря на их анекдотичность, очень красочно характеризуют стиль и направление изобразительного искусства того времени.

Как передают историки, Паррасий пользовался большим авторитетом среди коллег и как художник, и как ученый-теоретик. Он разработал канон пропорций человеческого тела, которым пользовались многие его ученики и последователи; написал специальный трактат о рисунке, в котором особое внимание уделил линии. При обучении рисунку Паррасий требовал прежде всего обратить внимание ученика на роль и значение линии как основного средства выражения формы на плоскости. Раскрывая специфику линейного рисунка, как ее трактовал Паррасий, Плиний писал: «... ведь рисовать тела и их поверхности трудно, но многие в этом достигли славы, зато рисовать одни только очертания тел и ограничивать пределы оканчивающегося рисунка редко кому удается. Ведь контур должен состоять только из своей линии и так обрываться, чтобы намекать на то, что за ним находится, и указывать на то, что скрыто» [14].

Это уже яркая характеристика теоретических основ методики обучения рисунку, которым должны были следовать учителя и начинающие художники. Видимо, здесь Паррасий раскрывал методическую последовательность построения изображения, которая в его законченных произведениях становилась незаметной, но которая была необходима начинающим художникам. Об этом в свое время писали Антигон и Ксенократ, анализировавшие его произведения, об этом не случайно упоминает и историк Плиний: «В его картинах и бумагах видны многие следы грифеля, которые, как говорят, очень полезны художникам» [15].

Хотя и трудно дать серьезный научный анализ методики обучения рисованию в Древней Греции по отрывочным сведениям древних писателей, но все же какая-то доля истины содержится и в них, и мы можем сделать по ним определенные заключения.

Совершенно бесспорно, что при рисовании соблюдались ясность и четкость изображения предмета. Линия в рисунке играла первостепенную роль. При изображении предмета художник должен был четкими, без лишних штрихов и росчерков, линиями наметить форму предмета. А это можно было сделать только в результате многолетней школьной выучки. Мало того, что греческие художники владели высокой техникой рисунка, они прекрасно знали форму и строение человеческого тела. Об этом убедительно свидетельствуют произведения вазовой живописи, скульптуры и

копии с произведений греческих художников, выполненные римскими живописцами.

Изображая форму предметов, как это явствует из сведений древних писателей, греческие художники не ограничивались только линейными изображениями, но наглядно и убедительно передавали средствами светотени (тона) объем и фактуру предметов. Для иллюстрации приведем выдержки из описания картин Филострата-старшего. Описывая картину «Пиндар», Филострат дает о ней яркое представление: «Думаю, ты удивляешься, почему эти пчелы здесь нарисованы с такой точностью? Ты видишь ясно их хоботок, лапки, крылья, цвет их тельца; и это все нарисовано не мимоходом, не кое-как, ибо разнообразием красок картина передает все так, как бывает в природе» [16]. Давая описание другой картины, Филострат отмечает:

«Удивительно хорошо удалось художнику нарисовать до мелочей точно паука, передать всю раскраску его точками, как в природе, все его шелковистое тельце, такое злое и дикое. Только хороший мастер, искусный в передаче реальности, так может писать. Сверх того он изобразил и тонкие нити его паутины. Смотри! Вот эту толстую нить паук приделал к углу квадратом, как канат у станка, а к этому шнуру прилажена тонкая ткань; она состоит из нитей, идущих во много рядов, закругленных как на гончарном станке» [17].

Таким образом, мы можем сделать вывод, что греческие художники стремились к реальности изображения, часто доходя до иллюзорности, как, например, виноград Зевксиса, соты, пчелы, паук, описанные Филостратом. Отсюда ясно, что для приобретения навыков подобного мастерства нужна была хорошая школа рисунка, рисунок был основой изображения.

К IV веку до н. э. в Греции существовало уже несколько прославленных школ рисунка: сикионская, эфесская и фиванская.

Фиванская школа, основателем которой был Аристид, или Никомах, большое значение придавала «светотеневым эффектам, передаче жизненных ощущений и иллюзии». Эфесская школа, зачинателем которой считается Эфранор из Коринфа, а по другим источникам — Зевксис, основывалась на «чувственном восприятии природы и на внешней красоте». Эта школа стремилась к иллюзии, но была небезукоризненна в рисунке. Сикионская школа, основанная Эвпомпом, базировалась на научных данных естествознания и строго придерживалась законов природы. В этой школе требовалась «величайшая точность и строгость рисунка».

Сикионская школа оказала большое влияние на методику преподавания рисования и на дальнейшее развитие изобразительного искусства. Эта школа придерживалась научного метода обучения, она стремилась приблизить ученика к природе, научить его чтить закономерности строения природы, воспитывала у ученика любовь к изучению красот природы. В результате всего этого сикионская школа рисунка давала очень высокую профессиональную подготовку молодым художникам. Из сикионской школы вышли такие прославленные художники, как Памфил, Мелантий, Павзий и великий Апеллес.

Говоря о сикионской школе, необходимо прежде всего сказать об основателе этой школы — Эвпомпе (400—375 гг. до н. э.).

Эвпомп был прекрасным педагогом и очень хорошим живописцем. Особое же место в истории изобразительного искусства Эвпомп занимает как выдающийся представитель художественной педагогики.

Эвпомп впервые обратил серьезное внимание на научную основу изобразительного искусства, положив рисунок во главу угла своей школы. Стараясь ввести в искусство научные принципы и стремясь к величайшей точности рисунка, Эвпомп подошел по-новому и к методу обучения. Отличие этого метода от метода преподавания рисования в других школах состояло в том, что Эвпомп призывал своих учеников изучать природу, изучать закономерности

природы на основе науки, главным образом математики. Плиний писал: «Значение Эвпомпа в живописи было так велико, что из-за него внесено было новое деление живописи: до него она делилась на живопись Эллады и Азии, а из-за этого уроженца Сикиона живопись Эллады в свою очередь была разделена и получилось три школы: Ионийская, Сикионская, Аттическая» [18].

Наиболее выдающейся личностью сикионской школы и ее фактическим главой был Памфил — ученик и последователь Эвпомпа. Памфил был очень образованным человеком и блистательным художником. Плиний писал о нем: «Сам Памфил родом был македонянин, но он первый вступил в область живописи, обладая всесторонним образованием, особенно же знанием арифметики и геометрии; без их знания, по его словам, нельзя было достичь совершенства в области искусства» [19].

При обучении рисованию художников-профессионалов Памфил особенно большое внимание уделял научному обоснованию каждого положения изобразительного искусства, и в частности математической закономерности. Сам Памфил был большой знаток математики и много работал в области геометрии, так как эта наука помогает развитию пространственного мышления и облегчает процесс построения изображения на плоскости. На дверях сикионской школы рисунка, говорит Плиний, было написано: «Сюда не допускаются люди, не знающие геометрии».

Как мы видим, у Памфила была особая система обучения рисунку, которая обосновывалась строгими научными положениями. Чтобы овладеть этой системой, а также всеми научно-теоретическими и практическими положениями искусства, требовалось большое количество времени. Поэтому курс обучения у Памфила продолжался 12 лет. За обучение он брал довольно большую плату — один талант (26,156 килограмма) золота. «Никого он не учил дешевле одного таланта, и эту плату ему уплатили и Апеллес, и Мелантий» [20].

Как говорят историки, Памфил был крупным теоретиком, однако мы ничего не знаем о его теоретических трудах; были ли это теоретические труды в области только изобразительного искусства или были среди них и труды в области теории преподавания — методики.

Продолжателями дела Памфила были его ученики — Мелантий и Апеллес. Они продолжали развивать дальше его методические положения и принципы искусства, методические приемы обучения рисунку. Самой крупной фигурой сикионской школы, да и всего античного искусства был Апеллес (356—308 гг. до н. э.). Этот художник достиг наивысшей славы среди всех художников древности [21], впоследствии его имя стало нарицательным среди художников и теоретиков искусства.

Первоначальное художественное образование Апеллес получил в эфесской школе. Первым учителем его был Эфон Эфесский. Затем Апеллес перешел в сикионскую школу к Памфилу, где очень скоро превзошел своего учителя. Вскоре он и сам стал заниматься педагогической деятельностью.

О педагогической деятельности Апеллеса известно следующее. Обучение он начинал с технологических и технических процессов. Ученики учились растирать краски, знакомились с техникой работы и основательно изучали рисунок. Рисунок был главным учебным предметом, им занимались ежедневно. У Апеллеса было правило — «ни одного дня без линии». Он считал, что «в живописи, как и в музыке, постоянное занятие необходимо». С учениками Апеллес был прост, но очень требователен.

Высокие требования Апеллес предъявлял не только к ученикам, но и к самому себе. Плиний писал, что «он выставлял свои законченные картины на балконе напоказ прохожим и, прячась за картиной, слушал, какие недостатки отмечались» [22].

В основу своего творчества Апеллес клал точный рисунок, который обеспечивал реальность изображения. Многочисленные описания картин Апеллеса

говорят об исключительной выразительности и реальности изображений. Однако его произведения не являлись результатом лишь точного изображения натуры. Апеллес не срисовывал всех мельчайших деталей, не воспроизводил на картине предмет с натуралистической точностью, а передавал лишь самые характерные признаки натуры. Плиний указывает: «Присвоил он себе славу и в другом отношении: восхищаясь картиной Протогена, стоившей ему громадного труда и выполненной со слишком боязливой рачительностью, Апеллес заметил, что Протоген во всем ему равен, но в одном он превосходит Протогена, а именно в умении вовремя прекратить работу над картиной; тем самым дал достопамятный урок, что часто чрезмерная тщательность бывает во вред» [23].

Все основные положения изобразительного искусства Апеллес старался закрепить в своих теоретических трудах, дать им научное обоснование. Как утверждают историки, им было написано несколько томов о правилах искусства [24]. Одно из сочинений об искусстве Апеллес посвятил своему ученику Персею. К сожалению, о содержании этих трудов ничего не известно.

Апеллес был художником широкого диапазона — писал исторические картины, натюрморты и портреты. Особенно часто он изображал Александра Македонского и его полководцев. Эти портреты были настолько великолепны, что Александр Македонский однажды сказал: «Есть в мире два великих Александра — один непобедимый, сын Филиппа, другой неповторимый, сын Апеллеса».

В портретах Апеллес достигал поразительного сходства. Плутарх рассказывает, что Кассандр, один из полководцев Александра, затрясся всем телом, увидев изображение царя Александра.

Как художник Апеллес обладал феноменальной зрительной памятью. Плиний рассказывает, что однажды Апеллесу пришлось быть в Александрии и завистники художника подговорили царского шута пригласить Апеллеса на пир к Птолемею. Когда Апеллес явился, Птолемей страшно разгневался и стал спрашивать, кто его пригласил. Чтобы точно указать виновного, Апеллес выхватил из печки уголь и на стене набросал портрет, по которому Птолемей узнал лицо своего шута.

Насколько достоверно это событие и происходило ли оно именно так, как поведал Плиний, — не важно. Важнее другое: этот факт говорит о том, что в методах овладения изобразительным искусством рисунок по памяти играл у Апеллеса не последнюю роль и что он, видимо, входил в систему обучения молодых художников.

К IV веку до н. э. греческое искусство достигает высокой ступени развития. Художники уже научились передавать на плоскости не только объем (трехмерность) предметов, но и явления перспективы. Более того, они начинают разрабатывать теорию перспективы применительно к задачам изобразительного искусства. Так, живописец Агафарх, сын Эвдема, из Самоса написал сочинение по перспективе для театральных художников-декораторов. К этому его побудил Эсхил, которому Агафарх помогал оформлять сцены для спектакля [25].

Известно также, что в IV веке до н. э. большим успехом у современников пользовался художник Перейка. Он писал картины, изображающие цирюльни, сапожные мастерские, лавки съестных припасов, то есть изображал интерьеры. Вполне естественно, что построение изображения интерьера требовало применения законов перспективы.

Умение греческих художников пользоваться правилами перспективного построения позволяло справляться со сложной задачей изображения в ракурсе. Плиний рассказывает, что Павзий написал быка мордой к зрителю, а не сбоку, и тем не менее размеры быка вполне обнаружены.

Однако не следует думать, что у греков была теория перспективы, сходная с нашей, основателем которой был Филиппо Брунеллески, поставивший во

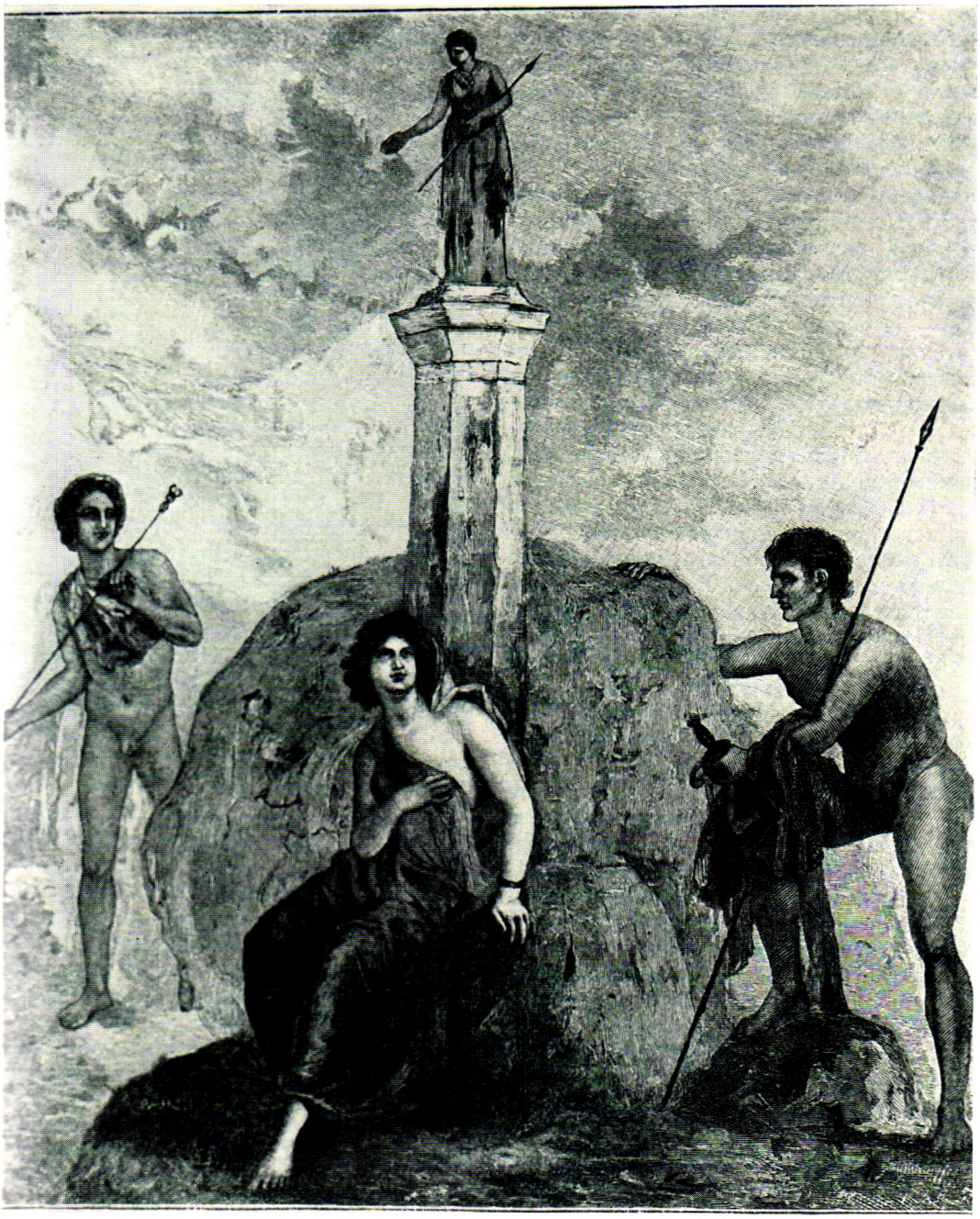
главу перспективного единства три основных правила центрального изображения: главную точку схода, горизонт и расстояние. Следует думать, что у греков существовала особая теория перспективы — «стереоперспектива», которая позволяла создавать иллюзию подлинного пространства и объема. Если верить рассказам Плиния и других историков о выразительности произведений греческих художников, то передача формы предметов была «натуральной», то есть предмет на изображении выглядел так, как его видит человек двумя глазами. Кроме того, известно, что для передачи реального пространства и объема не обязательно соблюдать единую точку схода и линию горизонта.

В XI веке польский математик Вителло перевел с арабского на латинский язык сочинение по перспективе Альгазена (980—1038), которое снабдил многочисленными прибавлениями. В этих прибавлениях Вителло спорит с бытовавшей тогда идеей единой точки схода, из чего можно предположить, что он что-то знал о теории перспективы греческих художников. Изображения на помпейских фресках (в основном копии с произведений греческих художников) указывают на то, что греки пользовались особыми правилами перспективы. Анализ этих фресок показывает, что основой перспективного построения изображения является центральная ось, на которой располагаются точки схода, линий горизонта здесь несколько. Однако это не случайность и не ошибка художника — каждая пара уходящих в глубину линий строго согласована [26]. Этот же принцип мы наблюдаем и при изображении многофигурных композиций. Ярким примером может служить стенная роспись, найденная на Палатинском холме в Риме (рис. 17). Не вдаваясь в дальнейшие подробности, надо отметить, что греческие художники при построении реалистического изображения на плоскости пользовались определенными законами перспективы и благодаря этому добивались желаемого результата. Их произведения для того времени были достаточно реальны. Выразительность фрески «Альдобрандинская свадьба» в Ватикане (рис. 18) говорит о многом. Но если учесть, что эти произведения намного слабее тех, что были созданы великими мастерами Эллады, и живопись была на такой же высоте, как и скульптура, то можно не сомневаться — творения греческих мастеров были прекрасны.

Обучаясь рисованию с натуры, греческие художники изучали и анатомию. Об этом наглядно свидетельствуют копии с античных скульптур, на это указывают исследователи данного вопроса. Кроме того, нам известно, что Герофил из Халкедона и Еразистрат из Кеоса, изучая анатомию, рассекали трупы и даже живые тела преступников.

По сохранившимся копиям с произведений скульпторов Древней Греции мы воочию убеждаемся, что греческие скульпторы воспроизводили тело с исключительной анатомической точностью. В произведениях этих художников оно передано так верно, что даже самый строгий современный критик не сможет найти в них малейшую неточность. Все мускулы не только правильно моделированы на своих местах, но и, более того, формы одного и того же мускула различно подчеркнуты на правой и левой стороне тела, в зависимости от характера движения и напряжения. Все это говорит о том, что греческие художники создавали свои произведения не на одном только вдохновении и наблюдении природы, а на основе серьезного изучения натуры.

Итак, говоря о постановке преподавания рисования в Древней Греции, необходимо отметить, что греческие художники серьезно поставили дело преподавания, они призывали учеников изучать искусство на основе данных науки. В своих методических положениях они указывали, что художник в своей творческой работе должен отдавать преимущество знанию, рассудку, а не порывам вдохновения. В этом отношении весьма показательны рассуждения Платона. В своих «Законах» он писал: «Существуют две музы, которые



17. Ио, Аргус и Меркурий. Стенная роспись. Около 30 г. до н. э. Рим, Дом Ливии на Палатине

хотят и могут обе нравиться; однако совершенно различны. Муза мудрости имеет то преимущество, что делает своих учеников лучшими; обыкновенная же муза портит их. Художник должен следовать за первой и закрывать уши от соблазнов другой» [27].

Говоря о методах обучения рисованию в Древней Греции, необходимо несколько слов сказать и о технике рисунка. Рисовали в Греции преимущественно на деревянных буковых дощечках и реже — на папирусе. Буковые доски приготовлялись двумя способами: для рисования стилусами — заостренными металлическими или костяными палочками (рис. 19) — доски покрывались слоем воска, иногда воск подкрашивался каким-нибудь цветом; для рисования краской и кистью буковая дощечка грунтовалась специальным левкасом белого цвета — излюбленный метод работы афинской школы. Такие доски применялись главным образом для ученических работ, для набросков и предварительных эскизов [28]. Затем, когда рисунок был надлежащим образом уточнен, художник его перерисовывал на папирус или прямо на стену для фрески, или на керамическую вазу.

В качестве рисовальных материалов греческие художники употребляли стилус, уголь, грифель, кисть и земляные краски.

Ученики рисовали в основном на буковых дощечках, покрытых воском. На таких досках рисовальщик металлической или костяной палочкой выцарапывал рисунок (абрис) какой-нибудь фигуры. Если рисунок получался неверный, его заминали пальцем — разравнивали восковую поверхность — и наносили новый.

Говоря о художественных школах Древней Греции, не следует их понимать в современном смысле этого слова. Художественная школа древнего мира была частной мастерской — студией, куда прием был очень ограничен. Эти школы напоминают по своему принципу частные мастерские художников Возрождения (боттеги), где ученики являлись помощниками и подмастерьями у своих учителей. Об этом сегодня наглядно свидетельствуют фрески гробниц в Пестуме: «На всех фресках центральное изображение окружено обрамлением, которое выполнялось, очевидно, учеником или помощником художника (кстати сказать, довольно небрежно)» [29].

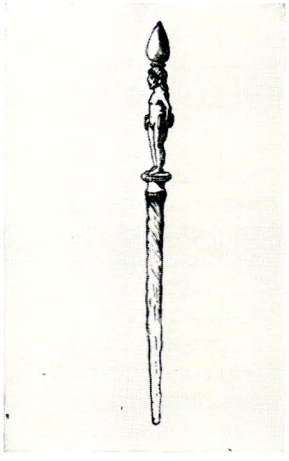
Подводя итоги вышеизложенному, необходимо отметить следующее:

Изобразительное искусство античного мира по сравнению с египетским обогатилось новыми принципами и методами построения изображения, а вместе с тем и новыми методами обучения. Греческие художники впервые в истории развития учебного рисунка ввели в употребление светотень и дали образцы перспективного построения изображения на плоскости, заложив основы реалистического рисования с натуры.

Греческие художники-педагоги установили правильный метод обучения рисованию, *в основе которого лежало рисование с натуры.* Впервые у греков рисование как учебный предмет получает нужное направление. Особого внимания в этом отношении заслуживает сикионская школа рисунка и ее фактический глава — Памфил, благодаря которому рисование стало рассматриваться как общеобразовательный предмет и было введено во всех общеобразовательных школах Греции. Заслуга Памфила состоит в том, что он первый понял, что в задачу обучения рисованию входит не только копирование предметов реальной действительности, но и познание закономерностей природы. Он первый понял, что рисование развивает пространственное мышление и образное представление, которые необходимы людям всех профессий. После Памфила это стали понимать и все передовые мыслители Греции; они осознали, что обучение искусствам способствует всестороннему развитию человека.

Эпоха античной Греции была самой блестящей эпохой в истории развития изобразительного искусства древнего мира. Значение греческого изобразительного искусства чрезвычайно велико. Здесь был заложен метод научного по-

18. Альдобрандинская свадьба. Деталь стенной живописи из виллы Альдобрандини. Конец I в. н. э. Ватикан



19. Стилус —рисовальная палочка

нимания искусства. Греческие художники-педагоги призывали своих учеников и последователей непосредственно изучать природу, наблюдать ее красоту, указывали, в чем она заключается. По их мнению, красота заключалась в правильной пропорциональной соразмерности частей, совершенным образцом которой является человеческая фигура. Они говорили, что пропорциональная закономерность человеческого тела в своем единстве создает гармонию красоты. Главный принцип софистов гласил: «Человек — мера всех вещей». Это положение легло в основу всего искусства Древней Греции.

Великие зодчие, устанавливая пропорции колонны и капители, исходили из пропорциональной закономерности частей человеческого тела. Этот метод расчета пропорций архитектурных деталей, в основе которого лежало эстетическое начало, в дальнейшем, в эпоху Возрождения стали применять и художники флорентийской школы.

Античная культура дорога нам прежде всего тем, что заложила основы для дальнейшего развития науки и искусства: в искусстве был указан путь к реализму, а в науке — к материалистическому мировоззрению.

Античная культура восхищала и вдохновляла художников эпохи Возрождения, ей поклонялись и брали ее за образец основоположники всех Академий, она помогала в научных исследованиях многим ученым [30], ее воспевали в стихах поэты.

Но особенно велика роль античной культуры в развитии реалистического искусства, в становлении и развитии академической системы обучения рисунку. Она и сегодня вдохновляет нас на поиски более эффективных методов преподавания изобразительного искусства, на научную разработку методов обучения рисованию.

Эпоха римского владычества, на первый взгляд, создает все условия для дальнейшего развития методов обучения реалистическому рисунку. Римляне очень любили изобразительное искусство. Особенно высоко они ценили про-

изведения греческих художников. Богатые люди собирали коллекции картин, а императоры строили общественные пинакотеки (галереи). Широкое распространение получает портретное искусство. Образы людей той эпохи изображены без всяких прикрас. С поразительной жизненной правдой они передают индивидуальные черты характера людей самого различного возраста, как, например, живописный портрет Паквия Прокула и его жены, мальчика; скульптурные портреты — Вителлия, юного Августа, Юлия Цезаря и др.

Многие знатные вельможи и патриции сами занимались рисованием и живописью (например, Фабий Пиктор, Педий, Юлий Цезарь, Нерон и др.).

Кажется, было все — как для развития изобразительного искусства, так и для разработки методов и приемов обучения рисованию. Однако на деле римляне не внесли ничего нового в методику и систему преподавания, продолжая пользоваться достижениями греческих художников. Более того, много ценных положений рисунка они растеряли, не сумев их даже сохранить. Как свидетельствуют уцелевшие произведения живописи Помпеи и сообщения историков, художники Рима в основном копировали произведения замечательных художников Греции. Некоторые картины выполнены с большим мастерством (например, «Альдобрандинская свадьба»). Однако того высокого профессионального мастерства, которым владели прославленные художники Древней Греции, они не смогли достигнуть.

Постановка преподавания у римлян и характер подготовки художников были иными, чем в греческих школах.

Греческие художники-педагоги старались разрешить высокие проблемы, они призывали своих учеников овладевать искусством с помощью науки, стремиться к вершинам и осуждали тех художников, которые по-ремесленнически подходили к искусству.

В эпоху Римской империи художника-педагога больше интересовала ремесленно-техническая сторона дела, он старался скорее подготовить художника-ремесленника. Римское общество требовало большого количества мастеров для оформления своих жилых помещений. Поэтому затягивать сроки обучения было нельзя.

Отсюда вполне естественно, что при обучении рисованию преобладало копирование с образцов, механическое повторение приемов работы, что в свою очередь заставляло римских художников-педагогов все больше и больше отходить от тех глубоко продуманных методов обучения, которыми пользовались выдающиеся художники-педагоги Греции.

Говоря о технике рисунка, следует отметить, что римляне впервые стали употреблять в качестве рисовального материала сангину. Сангина обладала красивым красновато-коричневым оттенком, была податлива в работе, как и уголь, но лучше закреплялась на гладкой поверхности. Она придавала рисунку живописную трепетность и хороша была при изображении обнаженного человеческого тела. Это качество сангины высоко оценили впоследствии художники эпохи Возрождения. Мы знаем немало рисунков, выполненных сангиной Леонардо да Винчи, Рафаэлем, Андреа дель Сарто и многими другими.

В катакомбах сохранились следы работы римских художников, где они применяли сангину для контурирования росписи. Известно, что сангина часто применялась в качестве припороха.

3. МЕТОДЫ ОБУЧЕНИЯ РИСУНКУ В СРЕДНИЕ ВЕКА

В эпоху средневековья достижения реалистического искусства Древней Греции были преданы забвению. Художники не знали ни тех принципов построения изображения на плоскости, которыми пользовались великие мастера Древней Греции, ни достижений в области методики обучения, с помощью которых те воспитывали замечательных рисовальщиков и живописцев. Безвозвратно погибли драгоценные рукописи — теоретические труды великих ху-

дожников, а также многие прославленные произведения древних мастеров, которые могли служить образцами. Один из виднейших художников-гуманистов эпохи Возрождения Гиберти писал по этому поводу: «Итак, во времена императора Константина и папы Сильвестра взяла верх христианская вера. Идолопоклонство подвергалось величайшим гонениям, все статуи и картины самого совершенства были разбиты и уничтожены. Так вместе со статуями и картинами погибли свитки и записи, чертежи и правила, которые давали наставления столь возвышенному и тонкому искусству» [31].

Начиная со времен императоров Рима и до блистательной эпохи Возрождения, метод обучения рисунку существует без своей мудрой наставницы — науки. В основу метода обучения рисунку было положено механическое копирование образцов, а не рисование с натуры.

Живопись первых веков христианства еще пользовалась художественными формами античной живописи, а иногда и заимствовала от последней сюжет, когда представлялась возможность согласовать старые темы с догмами новой веры, как, например, изображение Орфея. В этом случае мы видим реальное изображение форм предметов, соблюдение пропорций человеческого тела; но как только художник средневековья начинает работать самостоятельно, рисунок теряет правдоподобие, в изображениях человеческих фигур появляются нарушения пропорций, анатомическая закономерность строения человека игнорируется.

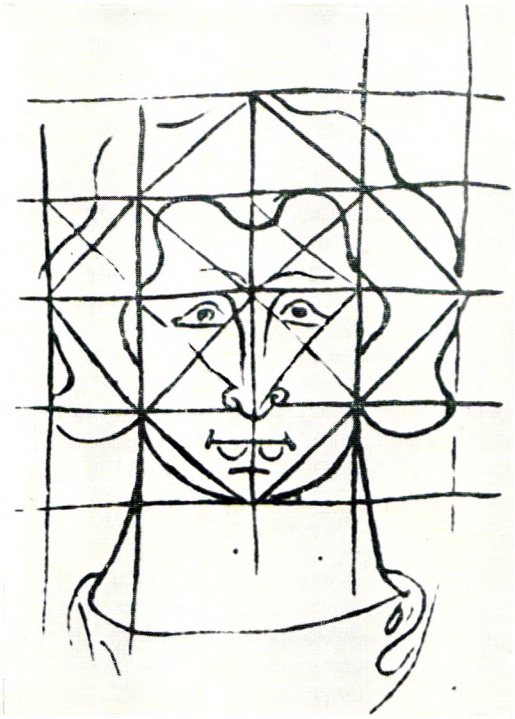
За короткий срок были забыты и растеряны традиции реалистического искусства, рисунок стал условным и схематичным. «В сравнении с античным рельефом эти романские рельефы кажутся детским лепетом. Мы видим большеголовые тела, огромные руки, странных человекоподобных животных»[32],— пишет М. В. Алпатов.

Великие художники Греции стремились к реальному изображению природы, художники средневековья, подчиняясь влиянию церкви, отошли от реального мира в сторону творчества отвлеченного и мистического.

Вместо прелестной наготы человеческого тела, которая вдохновляла и учила греческих художников, появились тяжелые, строгие и угловатые драпировки, делающие необязательным изучение анатомии. Умерщвление плоти и обуздание страстей были провозглашены идеалом, к которому должен был стремиться христианин. Пренебрегая земной жизнью и заботясь лишь о загробной, церковники считали стремление к познанию источником греха. Научное познание мира они осуждали, а попытку теоретически обосновать научные наблюдения пресекали вплоть до сжигания «виновных» в ереси на кострах.

Правдоподобное изображение формы реального мира вселяло радость в душу зрителя, а это шло вразрез с религиозной философией. Когда же реальная трактовка формы, доходившая иногда до натуралистической иллюзорности, отвечала композиции и религиозному сюжету, она бывала принята церковью благосклонно. Мы знаем немало примеров произведений средневековья, которые носят черты реализма. Неправильно было бы думать, что художники средневековья вообще избегали натуры и никогда не пытались точно передать ее. Мы знаем значительное число скульптурных произведений, где не только ярко выражен реальный образ людей, но и ярко (часто натуралистически) исполнены портреты современников. Однако при всем том эти скульптуры не могут быть поставлены рядом с замечательными произведениями ваятелей Древней Греции и тем более эпохи Возрождения.

В чем же отличие? Может быть, художники средневековья не обладали достаточным талантом, чтобы создавать реалистические произведения? Нет, мы знаем много прекрасных произведений искусства средневековья, где талант художника выражен очень ярко. Дело в другом. Художественные произведения античности и эпохи Возрождения гово-



20. Виллар де Оннекур. Схема построения головы. Рисунок из «Записной книжки». XIII в.

21. Виллар де Оннекур. Рисунок из «Записной книжки». XIII в.

рят о большой художественной культуре. Художники, создавая то или иное произведение искусства, прежде всего обладали серьезными научными знаниями. Это и позволяло им убедительно передавать натуру. Когда же мы рассматриваем произведения художников средневековья — там налицо только внимательный и талантливый глаз художника. Рисуя с натуры, художник механически копировал все, что видел глаз, аналитическая сторона дела отсутствовала. Художник не задумывался об анатомической закономерности строения формы головы, плечевого пояса, рук, ног и т. п.; его глаз скользил по поверхности тела. Когда же художник рисовал от себя, по памяти и по представлению, то там даже профессионально-ремесленная сторона дела приобретала наивный примитивный характер. Подобные примеры мы легко обнаруживаем в рисунке манускриптов, церковных книг, в рукописных летописях. Это говорит о том, что четко разработанных правил и законов рисунка, обязательных для художников, что теперь мы называем «изобразительной грамотой», в ту эпоху не было [33]. Не было, следовательно, и четкой методики обучения рисунку.

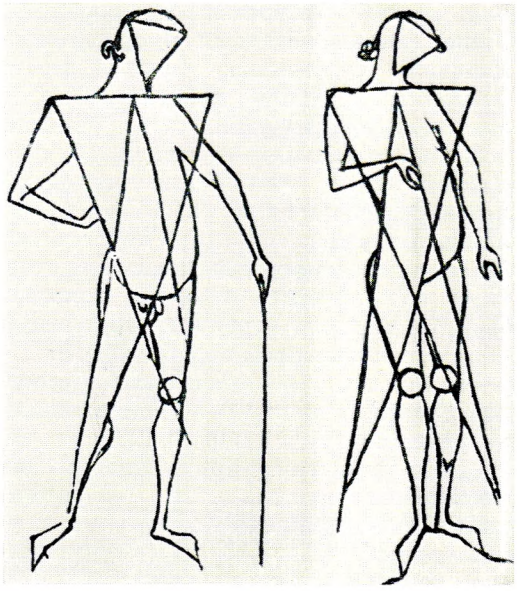
Правда, отдельные попытки научно-теоретически обосновать основные положения рисунка (например, труды Виллара де Оннекура) [34] делались, но это было исключением. Если в античности и в эпоху Ренессанса почти каждый художник считал своим долгом заниматься наукой, делать обобщения, давать научное обоснование каждому положению своего искусства, то основная масса художников средневековья не задумывалась над подобными вещами [35].

Кроме того, если мы проанализируем рисунки, чертежи и схемы того же Виллара де Оннекура (рис. 20, 21, 22), то легко убедимся, что он далек от того научного обоснования методов обучения, которое мы видим в работах художников Возрождения. Все это очень далеко от тех задач, которые должны быть поставлены в учебном рисунке.

По сравнению с западноевропейским искусством средних веков, византийское искусство отличалось большей степенью канонизации в рисунке, в особенности при изображении человеческой фигуры. Для молодых художников и мастеров иконописного дела составлялись специальные руководства, по которым они учились приобретать навыки в рисовании. Такими «наставлениями» в Византии пользовались все иконописные школы; по традиции они были в дальнейшем завезены и в Россию, где иконописное искусство достигло высокой степени мастерства. К сожалению, подлинные византийские экземпляры таких «наставлений» не сохранились. Об их характере мы можем получить представление лишь по более поздним источникам: «Ерминия» («Иерусалимская рукопись», после 1566 г.) и «Ерминия, или Наставление в живописном искусстве», составленная афонским монахом Дионисием из Фурны (Фурнаграфиотом) между 1701 и 1745 годами.

Хотя «наставление» Дионисия Фурнаграфиота было написано в XVIII веке, оно отражает педагогическую практику византийской школы, традиции которой сохранялись на Афоне и после гибели Византии. Как и в большинстве средневековых сочинений об искусстве, в «Ерминии» много богословских отступлений, но, как писал В. Н. Лазарев, «отбрасывая эту теологическую оболочку, читатель без труда найдет в «Ерминии» множество интереснейших фактов, непосредственно относящихся к ремеслу живописца»[36], и в частности о работе над подготовительным рисунком.

Навыки в рисовании византийские мастера приобретали методом копирования с «образцов». О том, как производилось копирование «образцов», автор «Ерминии» пишет:



22. Виллар де Оннекур. Готические пропорции фигур. Рисунок из «Записной книжки». XIII в.

«. . .Прилепи пропитанную маслом бумагу твою к четырем краям подлинника; изготовь черную краску с малым количеством яичного желтка и тщательно обведи ею рисунок и наложи тени; потом приготовь белила и наведи пробела, и самыми жидкими белилами обозначь светлые места. Тогда выйдет очерк изображения, потому что бумага прозрачна и сквозь нее видны все черты подлинника» [37].

И другой способ:

«Если же на задней стороне подлинника нет ни рисунка, ни пятен, то наложи на него непромасленную бумагу, приставь его, против света, к окну, или к стеклу, или к оконной раме, и видя все черты, тщательно вырисуй их на бумаге твоей, а света обозначь красною краскою. Снимок, сделанный таким образом, будет сходен с подлинником так же, как и первый» [38].

Таким образом, мы видим, что в эпоху средневековья, в методах обучения рисунку повсюду преобладает копирова-

ние, причем копирование механическое. Такие методы обучения рисунку ограничивали художника, уводили его от познания реальной действительности, замыкали кругом узких задач ремесла.

Вместе с тем надо отметить, что производственные отношения средневековья способствовали развитию ремесленного труда и созданию корпораций. Мелкие городские ремесленные мастерские объединялись в цехи, гильдии, братства, которые играли немаловажную роль в политической борьбе городов.

Кроме того, «возникновение последних связано с развитием общественного разделения труда, породившим в эту эпоху во всех важнейших отраслях ремесленного производства профессиональные объединения с мастерами, подмастерьями, учениками. Для строительства больших соборов создавались специальные мастерские, в которых была сосредоточена вся работа по данному объекту, начиная с архитектурно-строительных и кончая декоративными работами резчиков, живописцев и др.» [39]. Но метод обучения рисунку в этих мастерских был чисто ремесленный: копирование приемов работы мастера, копирование образцов. Никакого изучения природы, натуры, в академическом понимании, в ту эпоху не было. Обучение рисованию проходило у мастера, который не соблюдал ни строгой системы, ни четких методов обучения.

Итак, мы видим, что развитие рисования как учебной дисциплины в эпоху средневековья было приостановлено. Более того, те научно-теоретические положения реалистического рисунка и методы его преподавания, которые были выработаны художниками античности, в эту эпоху были фактически утрачены. Чтобы возродить былое искусство, восстановить методы реалистического рисунка, надо было все начинать сначала. Это выпало на долю художников эпохи Возрождения.

ПРИМЕЧАНИЯ

[1] Культуру Древнего Китая, Индии и других древневосточных стран мы не затрагиваем, так как своеобразие и специфические особенности их изобразительного искусства требуют особого изучения. Кроме того, не желая перегружать работу материалами археологии и истории искусства, автор не использует и многих новейших данных зарубежной науки, доступных специалистам.

[2] Памятники искусства Древнего Египта в музеях Советского Союза. М., 1958, с. 2.

[3] Теоретические положения о перспективном построении реального изображения на плоскости диктовались уровнем научных знаний того времени. В основу этой теории, видимо, были положены закономерности естественного зрительного восприятия.
Способность человека видеть трехмерное пространство и явления перспективы не является врожденной, а приобретается путем опыта, многократных исправлений зрительных ошибок. Это уже доказал в свое время Гельмгольц.
В глазу, на сетчатке, с помощью хрусталика, всегда рисуется плоский образ предмета. «...Верная передача глазом действительности может быть доказана только для тех сторон зрительного образа, которые можно выразить на рисунке линейными очертаниями, т. е. для контура предмета и тех детальных штрихов, которыми выражают на поверхности предмета выступы, впадины, ребра, трещины и пр. Ни для красок, ни для света и теней доказать подобия действительности невозможно» (с. 334). Подробнее см. статьи И. М. Сеченова «Впечатления и действительность», «Предметная мысль и действительность», «Герман ф. Гельмгольц, как физиолог» в кн.: И. М. Сеченов. Избр. философские и психологические произведения. М., 1947.
Наши зрительные впечатления об объективности реальной действительности дополняются абстрактным мышлением; глаз же фиксирует только очертания предметов. Древнеегипетские художники-теоретики, видимо, основывались только на законах зрительного восприятия. Поэтому-то перспектива и строилась по законам фронтальности, а объем предметов передавался только линейным рисунком, без передачи явлений светотени.

[4] См.: Т. Н. Бороздина. Египетские скульптурные модели. М., 1917.

[5] Памятники искусства Древнего Египта в музеях Советского Союза. Комментарии № 105.

[6] Плиний об искусстве. Одесса, 1918, с. 46.

[7] Павзаний. Описание Эллады. М., 1940, т. 2, с. 465.
[8] Л.-Б. Альберти. Десять книг о зодчестве. М., 1937, т. 2, с. 53.
[9] Плиний об искусстве, с. 48.
[10] Там же.
[11] См.: М. К. Лакост. Пестум. Открытие первых древнейших фресок.— Наука и жизнь, 1970, № 11.
[12] Там же, с. 98.
[13] Плиний об искусстве, с. 48.
[14] Там же.
[15] Там же.
[16] Филострат. Картины. М., 1936, с. 75.
[17] Там же, с. 95.
[18] Плиний об искусстве, с. 50.
[19] Там же, с. 51.
[20] Там же.
[21] Как повествуют историки, Апеллес прожил всего 48 лет, и смерть застала его за работой над картиной «Афродита». Эта картина была его последним произведением, она осталась незавершенной — не закончена была нижняя часть картины. Так в незаконченном виде она была установлена в храме Афродиты на острове Косе. В дальнейшем, как рассказывают историки, эту картину император Август приказал перенести в Рим.
[22] Плиний об искусстве, с. 51.
[23] Там же.
[24] Плиний писал: «Но всех живописцев и предыдущего и последующего времени превзошел Апеллес, уроженец Коса, в 122 олимпиаду (332—329). Он внес в живопись, пожалуй, больше, чем все остальные, издав несколько томов сочинения, излагавшего его теорию» (там же).
[25] См.: Ф. Любкер. Реальный словарь классической древности. СПб.—М., 1884, с. 37; И. И. Виен. Краткое историческое обозрение скульптуры и живописи с полным влиянием анатомии в сих свободных художествах. СПб., 1803, с. 14—15.
[26] В. А. Падчеваров, работая над кандидатской диссертацией и затрагивая данный вопрос, сконструировал специальный прибор для наблюдения явлений перспективы. Когда на этом приборе наблюдаешь за прямыми линиями, уходящими в глубину, одним глазом, то ясно видишь, что все они устремляются в одну точку, которая располагается на линии «горизонта». Но стоит на эти же линии посмотреть двумя глазами, как на картинной плоскости не одна линия горизонта, а четыре; линии, уходящие в глубину, соединяются попарно в соответствующей точке схода, на определенной линии «горизонта», и, что важно отметить, эти точки схода располагаются не где придется, а строго на центральной оси, то есть мы обнаруживаем на этом приборе те же закономерности, которые только наблюдаются на помпейских фресках. См.: В. А. Падчеваров. Активизация познавательной деятельности учащихся на уроках рисования с натуры (кандидатская диссертация).
[27] Цит. по: Р. Прельс. Эстетика. СПб., 1895, с. 297.
[28] Надо заметить, что методика рисования на буковых дощечках, покрытых воском, сохранялась на протяжении многих столетий вплоть до эпохи Возрождения. В «Трактате о живописи», в главе «О том, каким образом надо начинать работать на дощечке и о порядке этой работы» Ченнино Ченнини пишет: «Итак, как сказано, ты начинаешь с рисунка. Тебе надо узнать начальные правила рисования. Возьми доску из букса (bosso), размером в ладонь, хорошо отполированную и чистую, т. е. хорошо вымытую чистой водой, протертую и отполированную порошком сепии, которую ювелиры употребляют при чеканке. Когда эта дощечка хорошо высохнет, возьми хорошо размолотой (в течение двух часов) кости, и чем она мельче размолота, тем лучше. Сохраняй кость завернутой в сухую бумагу, а когда тебе нужно будет грунтовать доску, возьми немного меньше, чем с полбоба, кости или еще меньше, смешай ее со слюной и размазывай большим пальцем по дощечке, пока она не высохнет; при этом держи дощечку в левой руке, и пальцами правой руки постукивай по дощечке, пока не увидишь хорошо, что она высохла. Таким образом дощечка вся равномерно покроется костяным порошком» (Ченнино Ченнини. Трактат о живописи. М., 1933, с. 28—29).
Следует отметить, что подобный метод рисования заостренной палочкой был известен и на Руси. Только в России буковые дощечки были заменены листами бересты. Добыть бересту было не очень сложно, она была удобна в обращении и не требовала специальной обработки, как буковые. Рисовали на бересте «писалом» (стилусом). Подробнее об этом см.: А. В. Арциховский и В. И. Барковский. Новгородские грамоты на бересте. (Из раскопок 1956—1957 гг.) М., 1963; В. Л. Янин. «Я послал тебе бересту». М., 1965.
[29] М. К. Лакост. Указ. соч., с. 98.
[30] Так, например, великий русский математик Н. Н. Лобачевский (1792—1856) создал свою теорию неэвклидовой геометрии на основе анализа V постулата (пункта) «Начала Эвклида»; немецкий археолог Генрих Шлиман (1822—1890) вел раскопки города Трои исключительно по данным гомеровского эпоса; Готфрида Шадова (1764—1850) заняться научными исследованиями пропорциональной закономерности частей человеческого тела побудили сведения о канонах пропорций древнегреческих художников. И не случайно Г. Шадов назвал свой труд «Поликлет».
[31] Л. Гиберти. Комментарий. М., 1938, с. 17.

[32] М. В. Алпатов. Всеобщая история искусств. М. — Л., 1948, т. 1, с. 322.

[33] Ипполит Тэн следующими словами характеризовал средневековое искусство: «Когда мы смотрим на церковные стекла и статуи, на примитивную живопись, мне кажется, что род человеческий выродился и кровь его обеднела; чахоточные святые, безобразные мученики, плоскогрудые девы с чересчур длинными ногами и узловатыми руками, отшельники, высохшие и лишенные плоти, изображения Христа, похожие на раздавленных и окровавленных земляных червей; процессия бесцветных, сухих, грустных личностей, отражающих в себе все уродства немощи и страха угнетения» (И. Тэн. Философия искусства, 1885, т. 2, с. 352).

[34] О Вилларе де Оннекуре М. В. Алпатов пишет:

«В построении каждой готической статуи, витражной композиции, рельефа неизменно проскальзывает забота о том, чтобы они были связаны с тем стройным целым, которое образует готический собор. В записных книжках Виллара де Оннекура эта мысль ясно проглядывает в настойчивости, с которой он пытается обрисовать различные предметы — фигуру и лицо человека или очертания животных — строго геометрическими формами. В некоторых случаях это ему удавалось лучше, в других случаях приходилось насиловать природу. Возможно, что готических мастеров вдохновляла на эти поиски геометрической закономерности каббалистика чисел, вера в таинственное значение треугольника и круга» (М. В. Алпатов. Указ. соч., т. 1, с. 342).

[35] М. В. Алпатов по этому вопросу пишет: «Мастера еще не настолько отдавали себе отчет в делах искусства, чтобы обсуждать свои творческие задачи. Средневековые трактаты полны практических советов, рецептов к производству художественных произведений. Они напоминают скорее поваренные книги, чем книги об искусстве. Несмотря на все это, люди той поры обнаруживают большой художественный дар, цельность и силу воображения в творчестве» (М. В. Алпатов. Указ. соч., т. 1, с. 311).

[36] Мастера искусства об искусстве. М., 1965, т. 1, с. 209.

[37] Там же, с. 213.

[38] Там же, с. 213—214.

[39] Всеобщая история архитектуры в 2-х томах. М., 1958, т. 1, с. 576.

ГЛАВА II

РИСОВАНИЕ В ЭПОХУ ВОЗРОЖДЕНИЯ

Эпоха Возрождения открывает новую эру не только в истории развития изобразительного искусства, но и в области методов обучения рисованию. В эту эпоху вновь возрождается стремление к реалистическому искусству, к правдивой передаче действительности. Это направление в искусстве заставило художников, отказавшись от церковно-схоластических представлений о мире, внимательно изучать природу и постигать ее закономерности. После почти тысячелетнего перерыва среди художников вновь пробуждается интерес к научным знаниям, к научным проблемам искусства. Они стремятся научно обосновать явления природы, раскрыть ее законы и установить связь между наукой и искусством. Особенно сильное и вдохновляющее действие в этом направлении оказали археологические раскопки и сведения историков о великом искусстве Древней Греции.

Давая характеристику эпохе Возрождения, Ф. Энгельс писал: «В спасенных при падении Византии рукописях, в вырытых из развалин Рима античных статуях перед изумленным Западом предстал новый мир — греческая древность; перед ее светлыми образами исчезли призраки средневековья; в Италии наступил невиданный расцвет искусства, который явился как бы отблеском классической древности и которого никогда уже больше не удавалось достигнуть <...>

Тогда не было почти ни одного крупного человека, который не совершил бы далеких путешествий, не говорил бы на четырех или пяти языках, не блистал бы в нескольких областях творчества. Леонардо да Винчи был не только великим живописцем, но и великим математиком, механиком и инженером, которому обязаны важными открытиями самые разнообразные отрасли физики. Альбрехт Дюрер был живописцем, гравером, скульптором, архитектором и, кроме того, изобрел систему фортификации <...>» [1].

В эту эпоху учебный рисунок получает новое развитие. Над проблемами рисунка начинают работать лучшие мастера изобразительного искусства, например Альберти, Леонардо да Винчи, Дюрер и многие, многие другие. Они стремятся возродить античную культуру, собирают и изучают памятники античного искусства. Стремясь раскрыть тайны изобразительного искусства античных художников, они обращаются к науке: оптике, математике, анатомии. Учение о пропорциях, перспективе и анатомии становится в центр внимания теоретиков и практиков искусства.

Художники этого времени начинают заново разрабатывать теорию искусства. Альберти по этому поводу писал Брунеллески: «Признаюсь тебе: если древним, имевшим в изобилии у кого учиться и кому подражать, было не так трудно подняться до познания этих искусств, которые даются нам ныне с такими усилиями, то имена наши заслуживают тем большего признания, что мы без всяких наставников и без всяких образцов создаем искусства и науки неслыханные и невиданные» [2].

Для художников эпохи Возрождения искусство стало своеобразной наукой, требующей теоретического обоснования каждого положения. Об этом свидетельствуют трактаты Альберти, Леонардо да Винчи, Луки Пачоли, Дюрера и многих других.

Художники Возрождения были убеждены в могуществе науки, они видели в успехах науки залог художественного прогресса. Лучшие представители художественной культуры эпохи Возрождения стали считать своим долгом заниматься делом просветительства, они несли людям научные знания. Достаточно упомянуть хотя бы имя Брунеллески, который на площадях города читал публичные лекции по перспективе.

Художники этой эпохи вновь возродили высокое уважение к рисунку, считая его основой всех искусств. В книге о живописи «Каково должно

быть обучение юношей» Леонардо да Винчи писал: «Обучение юношей, которые желают усовершенствоваться в науках, подражающих всем фигурам творений природы, должно быть посвящено рисунку, сопровождаемому тенями и светами, соответствующими тому месту, где такие фигуры расставлены» [3].

Рисунок изучали все художники Возрождения, причем рассматривали его как серьезную научную дисциплину, где надо было на практике усвоить законы перспективы, оптики и данные об анатомическом строении человеческого тела. О том, чему прежде всего должен учиться юноша, Леонардо писал: «Юноша должен прежде всего учиться перспективе; потом — мерам каждой вещи; потом — копировать рисунки хорошего мастера, чтобы привыкнуть к хорошим членам тела; потом — срисовывать с натуры, чтобы утвердиться в основах изученного; потом — рассматривать некоторое время произведения рук различных мастеров; наконец — привыкнуть к практическому осуществлению и работе в искусстве» [4].

Говоря о методах обучения рисованию в эпоху Возрождения, необходимо прежде всего сказать несколько слов о постановке обучения изобразительным искусствам вообще.

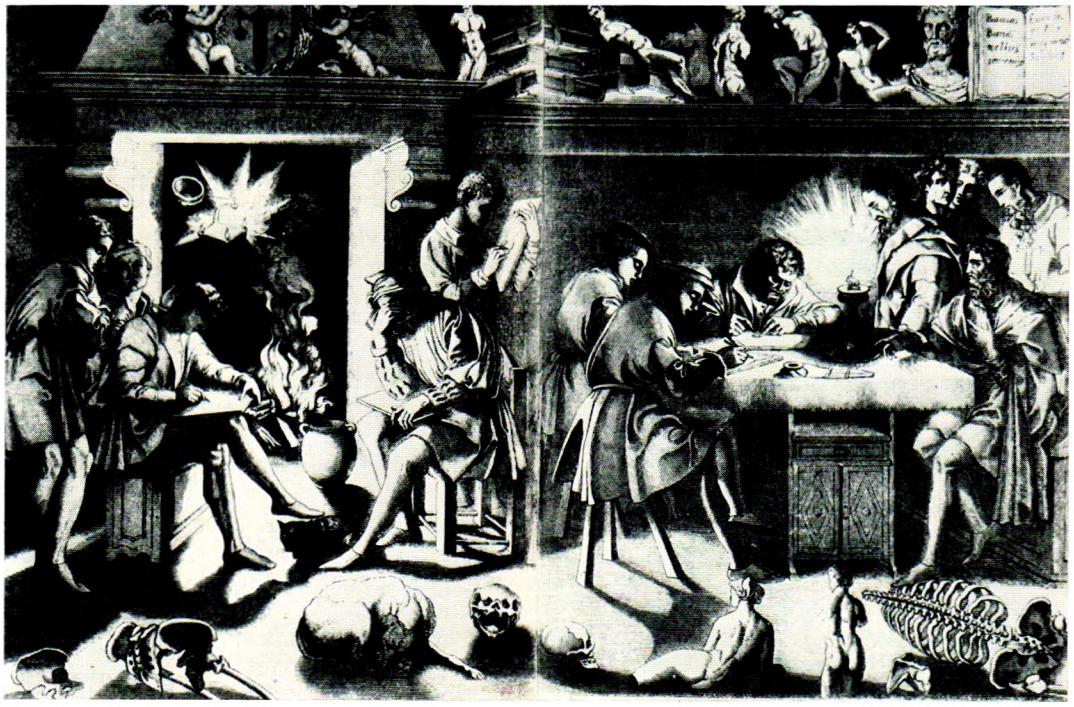
Обучение искусству в эту эпоху проходило следующим образом. Мальчика 10—12 лет родители отдавали для обучения к какому-нибудь мастеру, и он с первых же дней начинал знакомиться с ремеслом своего учителя. Годам к 18-ти ученик становился подмастерьем. Теперь учитель мог доверить ученику отдельные места заказных работ. Так было с Леонардо да Винчи, когда он учился у Верроккьо и написал ангела на верроккьевской картине «Крещение Христа».

После шести-восьми лет обучения ученик мог оставаться в качестве помощника у своего учителя, но мог и перейти к другому мастеру, если рассчитывал получить от него больше. Кроме того, ученик имел право менять мастерскую и даже специальность — гравера, живописца, скульптора.

У наиболее крупных художников ученики изучали ювелирное дело, литературу, математику, скульптуру, живопись и архитектуру. Но основой всех наук был рисунок. Обучение шло по строгой системе. Вначале ученики рисовали на буковых дощечках, затем их посвящали в тайны простейшей живописной техники: учили растиранию красок, изготовлению левкаса, подготовке деревянной доски для станковой картины или стены под фреску. Затем начинали доверять грунтовку и нанесение фона.

Ченнино Ченнини в своем трактате писал: «Знай, что для того чтобы научиться, надо немало времени: так, сначала в детстве, по крайней мере с год, надо упражняться в рисовании на дощечке. Затем — пробыть некоторое время у учителя в мастерской, чтобы уметь работать во всех отраслях нашего искусства. Затем — приняться за стирание красок и заниматься этим некоторое время; потом молоть гипс, приобрести навык в грунтовке гипсом досок, делать из гипса рельефы, скоблить, золотить, хорошо зернить. И так надо в течение шести лет. Затем — еще шесть лет практиковаться в живописи, орнаментировать при помощи протрав, писать золотые ткани, упражняться в работе на стене, все время рисовать, не пропуская ни праздничных, ни рабочих дней» [5].

Обучение рисованию проходило прямо в мастерских художника. Опытный мастер живописи, в большинстве своем знаменитый художник, набирал сравнительно небольшое количество учеников, с которыми вел занятия и которые, в свою очередь, являлись помощниками в работе учителя. Обучение изобразительному искусству, таким образом, было построено на практической основе, на непосредственном и творческом общении молодежи с педагогом-художником, роль и ответственность которого постоянно возрастали. Необходимо также заметить, что успевающие ученики получали от мастера денежную плату. Некоторые из них даже хорошо зарабатывали [6].



23. Неизвестный художник. Мастерская художника XVI века. Гравюра

Говоря о мастерских, не следует представлять их в виде мелких ремесленных мастерских, где ученики были больше на побегушках, чем овладевали мастерством. Художественные мастерские эпохи Возрождения — боттеги — были своего рода научными лабораториями. Сохранилась гравюра, изображающая мастерскую Баччо Бандинелли — учителя Бенвенуто Челлини. В правой стороне рисунка изображен сам Бандинелли, на это указывает крест св. Петра, изображенный на его груди. Бандинелли что-то объясняет двум своим воспитанникам. Далее две фигуры, видимо, его помощники: один что-то разъясняет, другой следит за рисованием ученика. По полу разбросаны кости скелета и гипсовые слепки. На полках книги, фигуры и бюсты. Ученики занимаются при свете светильников (рис. 23).

Обучение рисованию в боттегах имело прикладной характер, оно было тесно связано с композицией. Рисунок являлся не самоцелью, а основой живописи, скульптуры, ювелирного дела. Мастер учил, как надо делать зарисовку и как затем переводить рисунок в материал, как использовать рисунок в качестве картона. Если в позднейшее время в академиях рисунок стал самоцелью и изучался в отрыве от композиции, как самостоятельный учебный предмет, на специальных уроках рисования, то в мастерских художников Возрождения ученик овладевал рисунком в связи с композиционной работой. Поэтому-то рисунки художников эпохи Возрождения часто имеют незавершенный внешний вид (рис. 24, 25). Учитель, удостоверившись, что ученик правильно понял конструкцию формы предмета, правильно передал анатомическое строение человеческого тела, не заставлял ученика оттушевывать рисунок, а позволял оставлять его в стадии аналитического построения.

Упорядочивая систему обучения изобразительному искусству, художники эпохи Возрождения стремились и тео-

ретически обосновать наиболее важные положения рисунка, живописи, композиции, излагая их в ясной и убедительной форме.

Говоря о том, что было сделано положительного в области теории и методики обучения рисованию, необходимо прежде всего отметить уже упоминавшийся нами первый по времени «Трактат о живописи» Ченнино Ченнини (1372—1440). Уже в этом трактате мы находим некоторые положения о рисунке, ценность которых заключается в указании, что в основу метода обучения должно быть положено рисование с натуры: «Заметь, что самый совершенный руководитель, ведущий через триумфальные врата к искусству,— это рисование с натуры. Оно важнее всех образцов; доверяйся ему всегда с горячим сердцем, особенно когда приобретешь некоторое чувство в рисунке» [7].

Очень большое значение Ченнино Ченнини придает методическому руководству со стороны учителя. Он пишет: «Хотя многие и говорят, что научились искусству без помощи учителя, но ты им не верь; в качестве примера даю тебе эту книжечку: если ты ее станешь изучать денно и нощно, но не пойдешь для практики к какому-нибудь мастеру, ты никогда не достигнешь того, чтобы с честью стать лицом к лицу с мастерами» [8].

Положительным высказыванием Ченнино Ченнини является его рассуждение о содружестве теории и практики: «Как на практике, так и в умственном познании одна вещь учит другую. Всякое искусство по своей природе изящно и приятно, но достигает его только тот, кто упорно к нему стремится»[9].

Ченнино Ченнини справедливо указывает и на то, что для овладения искусством от ученика требуется ежедневная работа. «Постоянно, не пропуская ни одного дня, рисуй что-нибудь, так как нет ничего, что было бы слишком ничтожным для этой цели; это принесет тебе огромную пользу»[10].

Заслуживает внимания и указание Ченнино Ченнини на методическую последовательность в работе: «Начинай рисовать с образца легкой вещи, рисуй как можно больше, чтобы упражнять руку, легко касаясь дощечки штифтом, чтобы то, что ты начал рисовать, было едва заметно, постепенно усиливая штрихи, по нескольку раз возвращаясь к теням» [11]. И далее: «Правила, которым, согласно тому, чему я сам научился, я и буду учить шаг за шагом» [12].

Правильно Ченнино Ченнини расценивает рисование на цветной бумаге как переходную ступень от рисунка к живописи, так как в этом случае художник учитывает не только светотеневые, но и цветовые отношения [13].

Однако у Ченнино Ченнини можно отметить и некоторые противоречия в установках. Так, призывая ученика учиться рисованию с натуры, Ченнино Ченнини в то же время слишком большое внимание уделяет копированию рисунков мастеров. Копирование как метод обучения наша современная школа тоже признает, однако копирование не механическое. Ченнино Ченнини же предлагает копировать рисунки через прозрачную кальку [14].

Серьезной и стройной системы обучения рисованию Ченнино Ченнини не создал, он ограничивался короткими советами, которые были им приобретены в период практической работы. Эта книга является как бы справочником для художников, и мы его рассматриваем как исторический документ переходного периода от средневековья к Возрождению. Находясь под влиянием средневековой идеологии, Ченнино Ченнини многое скрывает, некоторые секреты держит в тайне и говорит о них на условном, символическом языке (гл. XX, XCII). Встречаются и средневековые курьезы и предрассудки, например: «Пропорции женщин я оставляю в стороне, так как в них нет совершенных мер»; «у мужчин слева на одно ребро меньше, чем у женщин»[15].

Следующей по времени работой о рисунке являются «Три книги о живописи». Написаны они флорентийским зодчим Л.-Б. Альберти [16]. Эта работа — самый замечательный труд из всего, что было написано по теории рисования в

эпоху Возрождения. Трактат Альберти рассказывает нам не столько о живописи и красках, сколько о рисунке и основных правилах построения изображения на плоскости. Несмотря на то, что эта работа написана 500 лет назад, основные положения и выводы, которые делает Альберти, принципиально не расходятся с современными взглядами и установками академического рисунка.

Альберти рассматривает рисование как серьезную научную дисциплину, обладающую столь же точными и доступными для изучения законами и правилами, как и математика. Кладя в основу обучения рисованию данные науки, Альберти предупреждает: «Однако я очень прошу, чтобы при каждом нашем рассуждении имели в виду, что я пишу об этих вещах не как математик, а как живописец; математики измеряют форму вещей одним умом, отрешившись от всякой материи, мы же, желая изобразить вещи для зрения, будем для этой цели пользоваться, как говорят, более тучной Минервой и вполне удовольствуемся тем, что читатель нас так или иначе поймет в этом поистине трудном и, насколько я знаю, никем еще не описанном предмете» [17].

24. Рафаэль. Две мужские фигуры. Рисунок

Особую ценность труд Альберти представляет для нас с педагогической точки зрения. В своем трактате он дал целый ряд методических положений и установок для обучения рисунку. Он пишет, что эффективность обучения искусству заключается прежде всего в научном обосновании. «Я видел многих, которые, находясь как бы в первом цвету своей учебы, опустились до корысти и поэтому не стяжали ни богатства, ни похвал, в то время как если бы они развили свое дарование наукой, они наверняка поднялись бы до высшего признания и стяжали бы много богатства и наслаждений» [18]. И далее: «Мне хочется, чтобы живописец был как можно больше сведущ во всех свободных искусствах, но прежде всего я желаю, чтобы он узнал геометрию. Мне любо изречение древнего и славнейшего живописца Памфила, у которого молодые люди благородного звания начали обучаться живописи» [19]. Разъясняя основные принципы перспективного построения изображения формы предмета на плоскости, Альберти не ограничивается этим, а старается научно доказать бесспорность своих положений. «С самого же начала, утверждаю я, мы должны знать, что точка есть некий знак, который не может быть разделен на части. Знаком я здесь называю все то, что находится на поверхности, будучи доступно нашему зрению. Что же касается вещей, которые мы не можем видеть, никто не будет отрицать, что они никакого отношения к живописи не имеют. Живописец должен стараться изобразить только то, что видимо» [20]. Отсюда Альберти правильно подводит ученика к пониманию сущности рисования: «Раз живопись стремится изображать видимые предметы, обратим внимание на то, как мы видим эти предметы. Видя какую-нибудь вещь, мы прежде всего говорим, что это —

вещь, занимающая определенное место. Здесь живописец, очерчивающий это пространство, скажет, что произведенное им обведение края при помощи линий есть очертание»[21].

В первой книге, объясняя особенности «зрительной пирамиды», он пишет: «Итак, мне предстоит сказать, что такое зрительная пирамида и каким образом она строится из этих лучей. Мы опишем ее на свой лад. Пирамида будет иметь форму такого тела, от основания которого все проведенные вверх прямые линии упираются в одну точку. Основание этой пирамиды будет видимая поверхность. Стороны пирамиды — те лучи, которые называются наружными. Острие, или вершина пирамиды, находится внутри глаза, там же, где и угол протяжений»[22].

Давая научное обоснование методу обучения, Альберти тем самым рассматривает рисование не как механическое упражнение, а как упражнение ума. Эта мудрая установка на рисунок дала позже Микеланджело возможность сказать: «Рисуют головой, а не руками».

Большое значение Альберти уделяет изучению анатомии.

В книге второй Альберти пишет: «Итак, необходимо держаться определенного правила в отношении величины членов тела. Для такой соразмерности следует сначала связать каждую кость в живом существе, затем приложить его мышцы и, наконец, целиком облечь его плотью. Однако здесь найдутся такие, которые возразят мне то же, что я говорил выше, а именно, что живописцу нет дела до того, чего он не видит. Они хорошо делают, что об этом напоминают, однако ведь прежде, чем одеть человека, мы рисуем его голым, а затем уже облекаем в одежды, и точно так же, изображая голое тело, мы сначала располагаем его кости и мышцы, которые мы уже потом покрываем плотью так, чтобы нетрудно было распознать, где под ней помещается каждая мышца»[23].

В основу метода обучения Альберти предлагает положить рисование с натуры: «А так как природа дала нам такое средство, как измерения, познание которых доставляет немалую пользу, так пусть же прилежные живописцы в своей работе заимствуют их у природы и, приложив все свои усилия и старания к познанию их, пусть они держат в памяти то, что они у нее заимствовали»[24].

Для характеристики методики обучения рисованию следует обратить внимание на методическую последовательность изложения учебного материала. С первой книги Альберти излагает строгую систему обучения. Знакомство начинается с точки и прямых линий, затем идет ознакомление с различными углами, потом с плоскостями и, наконец, с объемными телами. Рассматривая этот труд как своеобразный учебник для художников, мы должны констатировать здесь наличие основных дидактических положений. Изложение материала дано в строгой методической последовательности и закономерности — от простого к сложному. Альберти пишет: «Я хочу, чтобы молодые люди, которые только что, как новички, приступили к живописи, делали то же самое, что, как мы видим, делают те, которые учатся писать. Они сначала учат формы букв в отдельности, то, что у древних называлось элементами, затем учат слоги и лишь после этого — как складывать слова» [25].

Характерной особенностью методики преподавания рисования в эту эпоху был метод личного показа. По словам Альберти, он постоянно пользовался методом показа: «Мы сказали все, что нужно было сказать о пирамиде и о сечении — о том, что я обычно в кругу своих друзей объясняю более пространно, со всякими геометрическими выкладками, которые я, ради краткости, считаю возможным опустить в этих записках»[26].

К методическим установкам относится также совет давать изображение более крупного размера: «Смотри только, не делай, как многие, которые учатся рисовать на маленьких дощечках. Я хочу, чтобы ты упражнялся в больших рисунках, почти равных по величине тому, что ты срисовываешь, ибо в маленьких рисунках легко скрадывается любая большая ошибка, но малейшая ошибка прекрасно видна на большом рисунке»[27].

Серьезное внимание Альберти уделяет обобщению формы в рисунке и предлагает ученику использовать следующий прием: «А для того, чтобы прочувствовать освещение, очень полезно прищуриться и зажмурить глаз ресницами век, дабы света казались приглушенными и как бы написанными на сечении»[28].

Ценность и прогрессивность методических установок Альберти заключаются в том, что они не только помогают начинающему художнику правильно понять существо дела, но и разобраться в сложных вопросах техники рисунка и мастерства. Так, например, во второй книге о живописи Альберти пишет: «Сначала мы скажем об очертании. Очертанием в живописи будет то, что кругом очерчивает края. В этом Паррасий, тот живописец, что у Ксенофонта беседует с Сократом, был, говорят, весьма опытен и много изучал эти линии. Так вот я утверждаю, что в этих очертаниях нужно всячески добиваться того, чтобы они состояли из тончайших линий, почти ускользающих от взора, в чем обычно упражнялся живописец Апеллес и состязался с Протогеном. А так как очертание — не что иное, как рисунок края, то, если оно сделано слишком заметной линией, покажется, что это не граница поверхности, а трещина, и я хотел бы, чтобы при очерчивании не стремились ни к чему другому, как только к тому, чтобы проследить край; а для этого, утверждаю я, требуется много упражнений»[29].

Уже из этих нескольких высказываний видно, насколько глубоки были знания Альберти. Они отнюдь не противоречат современным установкам и не потеряли своего значения и сегодня.

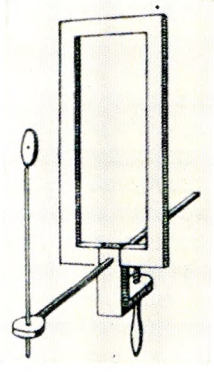
У Альберти есть, конечно, и целый ряд таких положений, с которыми мы в настоящее время согласиться не можем. Например, в книге второй он слишком переоценивает значение «завесы», противореча методу обучения рисованию с натуры, превращая искусство рисунка в механическое перенесение (проецирование) натуры на плоскость. Об этом методе рисования мы расскажем несколько ниже. Несмотря на отдельные недостатки в методике обучения рисунку, мы должны отметить то положительное, прогрессивное, что было сделано Альберти. Он первым из художников стал разрабатывать теорию рисунка, кладя в основу данные науки. Он первым дал правильное методическое направление и первым стал открыто говорить о глубоком смысле искусства, не скрывая никаких тайн, чего мы не видели ни у Ченнино Ченнини, ни позднее у Леонардо да Винчи, который не желал раскрывать секреты своего искусства, но даже, наоборот, старался все зашифровать[30]. Альберти же говорил о своем искусстве простым и ясным народным языком, труд свой он издал не только на латинском языке, но и на итальянском.

25. Рафаэль. Рисунок

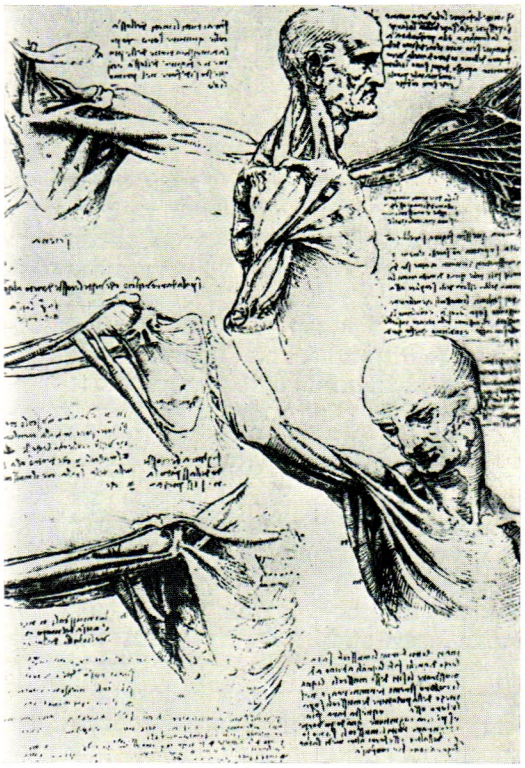
Альберти первый понял и осознал необходимость обогатить искусство опы-

26. А. Дюрер. Рисование с прибором Якоба Кезера. Гравюра из трактата «Руководство к измерению». 1525 г.

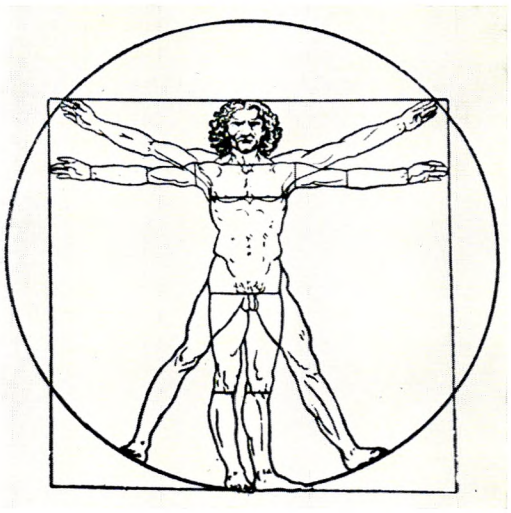
27. А. Дюрер. Рисование через сетку. Гравюра из трактата «Руководство к измерению». 1525 г.



28. А. Дюрер. Портативный прибор для перспективного рисования



29. Леонардо да Винчи. Анатомия плеча. Рисунок пером. Около 1513 г. Виндзор



30. Леонардо да Винчи. Видоизмененный «Квадрат древних»

том науки, приблизить науку к практическим задачам искусства. Он первый стремился популяризовать опыт крупных художников. Альберти велик как ученый, как художник и как гуманист.

К сожалению, замечательный труд Альберти и сама его личность до сих пор еще очень мало изучены. Если Леонардо да Винчи и его «Книга о живописи» привлекали внимание многих ученых, то труд Альберти исследован меньше, а многим художникам он вообще неизвестен. Однако этот труд заслуживает более серьезного внимания; ведь почти все основные мысли о рисунке, высказанные Альберти, легли в основу «Трактата о живописи» Леонардо да Винчи. И нам кажется, что столь любознательный художник, каким был Леонардо да Винчи, вряд ли мог пройти мимо теоретических трудов Альберти, тем более что с данной работой Леонардо да Винчи мог ознакомиться в латинской редакции, датированной 26 августа 1435 года, и в итальянской редакции, датированной 17 июля 1436 года.

Следующей по времени работой в области рисунка является «Книга о живописи» Леонардо да Винчи. Как известно, этот трактат составлен не самим Леонардо да Винчи, а его учеником. Цельного, систематического труда Леонардо да Винчи не создал. После его смерти остались отдельные заметки, которые он делал. За десять дней до своей смерти (23 апреля 1519 года) в замке Клу близ Амбуаза Леонардо да Винчи завещал все свои труды своему ученику и другу Франческо Мельци, который, возможно, и составил рассматриваемый трактат о живописи.

В этой книге собраны самые различные сведения: о строении вселенной, о возникновении и свойстве облаков, о скульптуре, о поэзии, о воздушной и линейной перспективе. В этой книге есть указания и на правила рисования. Сравнивая этот труд с трактатом Альберти, мы ясно видим, что в области рисунка Леонардо да Винчи не выдвигает никаких новых методов и новых принципов, в основном идет повторение главных положений, высказанных Альберти. Одна-

ко эрудиция Леонардо да Винчи в самых различных областях знаний, совмещение в одном лице и ученого, и художника, а также глубина его мыслей делают его выводы значительными и ценными. Его отдельные высказывания о методах обучения не утратили своего значения и в настоящее время. Они обогатили методику преподавания рисования, дали ей верное направление.

Леонардо да Винчи, как и Альберти, считал, что основой методики обучения рисунку должно быть рисование с натуры. Натура заставляет ученика внимательно наблюдать, изучать особенности строения, думать и размышлять, что, в свою очередь, повышает эффект обучения и вызывает интерес к знанию.

В некоторых положениях Леонардо да Винчи смотрит на вещи серьезнее, глубже, чем Альберти. Говоря о «завесе», которую восхваляет Альберти, Леонардо совершенно правильно отмечает, что она очень вредна ученику [31].

Говоря о методах обучения рисованию в эпоху Возрождения, необходимо подробнее остановиться на рисовании с натуры при помощи «завесы». Этот метод основан на принципе строгого соблюдения законов перспективы. Чтобы художник имел возможность строго соблюдать постоянный уровень зрения, а в рисунке соблюдать постоянную точку схода, Альберти предлагал пользоваться специальным прибором — «завесой». На гравюре А. Дюрера (рис. 26) вы видите «завесу», состоящую из рамы с натянутой прозрачной кисеей. Кисея, или калька, давала возможность художнику рисовать перспективный вид предмета прямо на ней. Чтобы художник соблюдал единую линию горизонта (уровень зрения) и точку схода, к завесе был приделан специальный «прицел» — «окно зрения».

На рисунке 27 мы видим уже «завесу» в виде рамы, разделенную нитями на равные квадраты. Бумага художника также разделена на клетки, в которые он наносит изображение. На натуру он смотрит в отверстие специального «прицела», который обеспечивает постоянную точку зрения и уровень.

Для работы вне мастерской художник пользовался особой, походной (портативной) «завесой», которую носил с собой (рис. 28).

Против этого метода рисования (с применением «завесы») Леонардо да Винчи и выступает в своем трактате. Однако Леонардо да Винчи не до конца верен себе. Критикуя метод рисования при помощи «завесы» во вступительной части своего трактата, в самой книге о живописи, в главе «Способ точно срисовать местность», он пишет: «Возьми стекло, величиной в половину листа конторской бумаги; установи его как следует перед своими глазами, то есть между глазом и тем предметом, который ты хочешь срисовать. Затем встань на расстоянии глаза от стекла в две трети локтя и укрепи голову (особым) инструментом так, чтобы ты совершенно не мог двигать головой. Затем закрой или завяжи один глаз и кистью или аматито обозначь на стекле то, что показывается с другой стороны; затем просвети на бумагу это стекло, перенеси прорисью на хорошую бумагу и распиши ее, если это тебе нравится, применяя при этом как следует воздушную перспективу» [32].

Большое значение придает Леонардо да Винчи научному образованию. Сам Леонардо да Винчи вел большие научные исследования. Так, изучая анатомическое строение человеческого тела, он производил многочисленные вскрытия трупов и пошел значительно дальше своих современников. Для них важно было знать лишь костяк и мускулатуру, то есть то, что непосредственно вырисовывается под покровом кожи. Для Леонардо все было важно, вплоть до строения внутри расположенных сухожилий и нервов. Результаты своих вскрытий он фиксировал в рисунках с небольшими пояснениями (рис. 29). К этому же он призывал и своих учеников: «Живописец, знакомый с природой нервов мускулов и сухожилий, будет хорошо знать при движении члена тела, сколько нервов и какие нервы были тому причиной, и какой мускул, опадая, является причиной сокращения этого нерва, и какие жилы, обращенные в

тончайшие хрящи, окружают и включают в себя названный мускул» [33].

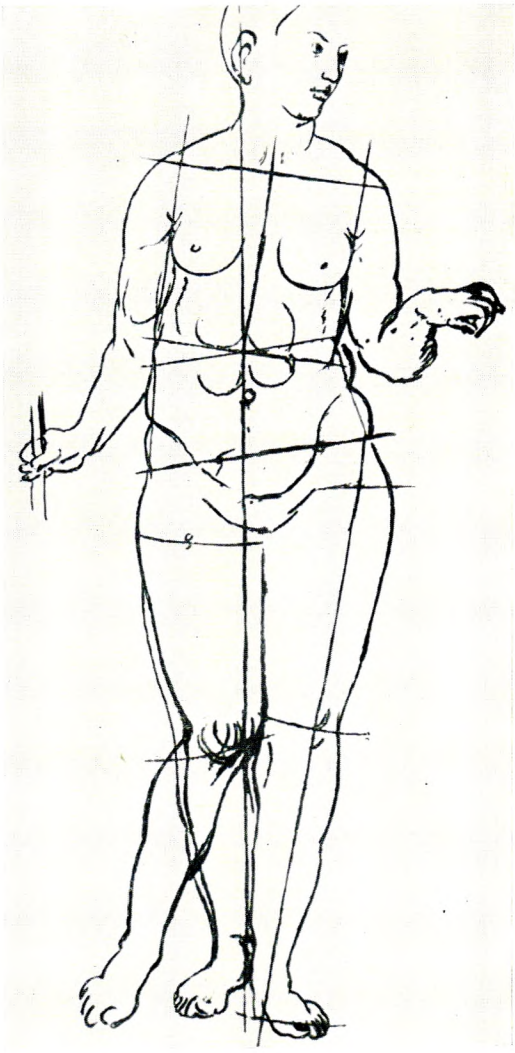
Излагая свои соображения по поводу теории и практики, Леонардо да Винчи говорит о том, что научная теория в практической деятельности играет колоссальную роль, а поэтому ученику необходимо сначала изучить теорию, а затем переходить к практике. В главе «О способе обучения» он пишет: «Обучайся сначала науке, а затем обратись к практике, порожденной этой наукой» [34].

Давая методические указания к усвоению учебного материала, Леонардо советует строго соблюдать систематичность и последовательность. «Итак, говорю я тебе, которого природа обращает к этому искусству: если ты хочешь обладать знанием форм вещей, то начинай с их отдельных частей и не переходи ко второй, если ты до этого недостаточно хорошо усвоил в памяти и на практике первую. Если же ты поступишь иначе, то потеряешь время или, поистине, очень растянешь обучение. И я напоминаю тебе — научись прежде прилежанию, чем быстроте» [35].

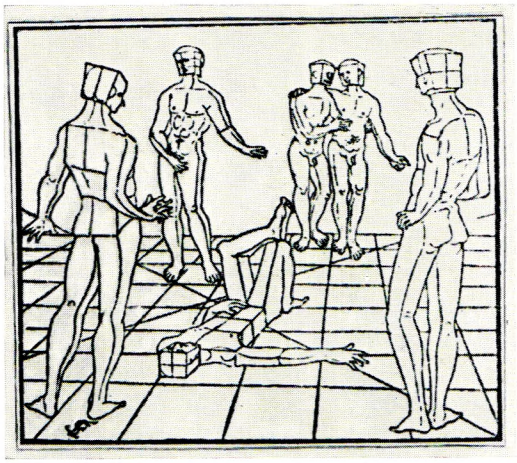
Правильно Леонардо раскрывал методическую последовательность работы над рисунком: «Если ты, рисовальщик, хочешь учиться хорошо и с пользою, то приучайся рисовать медленно и оценивать, какие света и сколько их содержат первую степень светлоты, и подобным же образом — какие из теней более темны, чем другие, и каким способом они смешиваются друг с другом, и каковы их размеры; приучайся сравнивать одну с другой; приучайся наблюдать, в какую сторону направляются линейные очертания, и какая часть линий изгибается в ту или другую сторону, и где они более или менее отчетливы, а также широки или тонки. Напоследок добейся того, чтобы свои тени и света были объединены, без черты или края, как дым» [36].

Такая методическая рекомендация приемлема и сегодня при обучении рисунку.

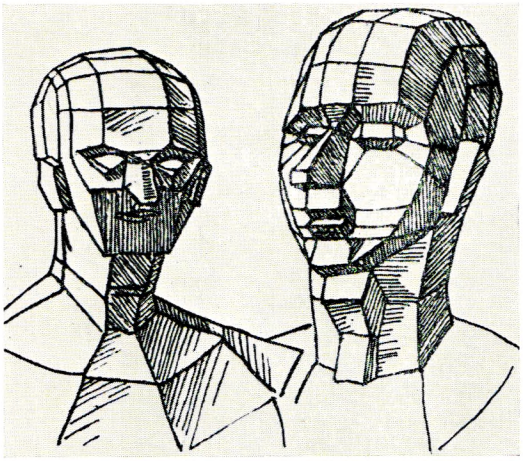
Очень ценные указания дает Леонардо на основе своих научных исследований о правилах установки натуры для рисования. Он пишет: «Когда ты срисо-



31. А. Дюрер. Рисунок



32. Шон. Рисунок

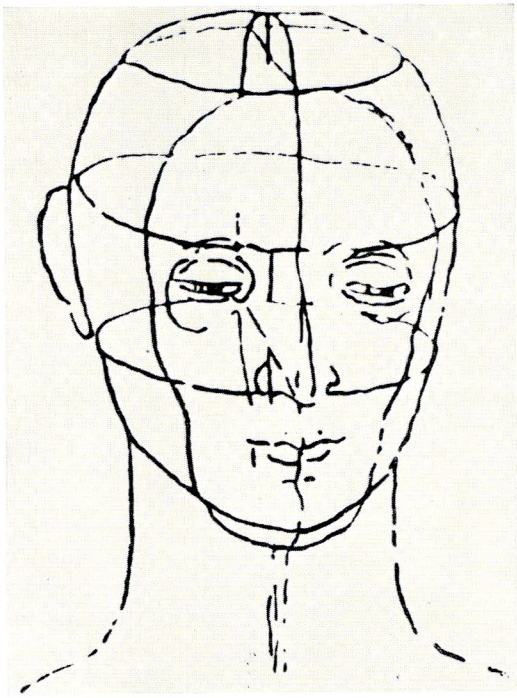


33. А. Дюрер. Анализ формы головы («обрубовка»). Рисунок пером из «Трактата о пропорциях». 1519 г. Дрезден, Публичная библиотека

вываешь с натуры, то стой на отдалении троекратной величины того предмета, который ты срисовываешь»[37]. В дальнейшем и до нашего времени во всех художественных учебных заведениях как преподаватели, так и студенты старались и стараются соблюдать это правило.

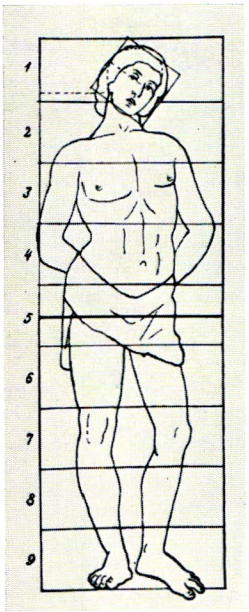
Давая научно-теоретические объяснения каждому положению учебного рисунка, Леонардо не забывает и о моделировке формы тоном, где большую роль играют рефлексы. Здесь Леонардо да Винчи учитывает как физические законы распределения света, так и психологические особенности восприятия тона: «Тот рефлекс будет выделяться наиболее отчетливо, который виден на более темном фоне, а тот будет менее ощутим, который виден на более светлом фоне. Это происходит от того, что если контрастно сопоставлены предметы различной степени темноты, то менее темный заставит казаться мрачнее более темный, а если контрастно сопоставлены предметы различной белизны, то более белый заставит казаться другой менее белым, чем он есть на самом деле»[38].

Затрагивая основные проблемы обучения рисунку, Леонардо да Винчи старается строить методику обучения так, чтобы решение этих сложнейших проблем не вызывало у ученика скуки и

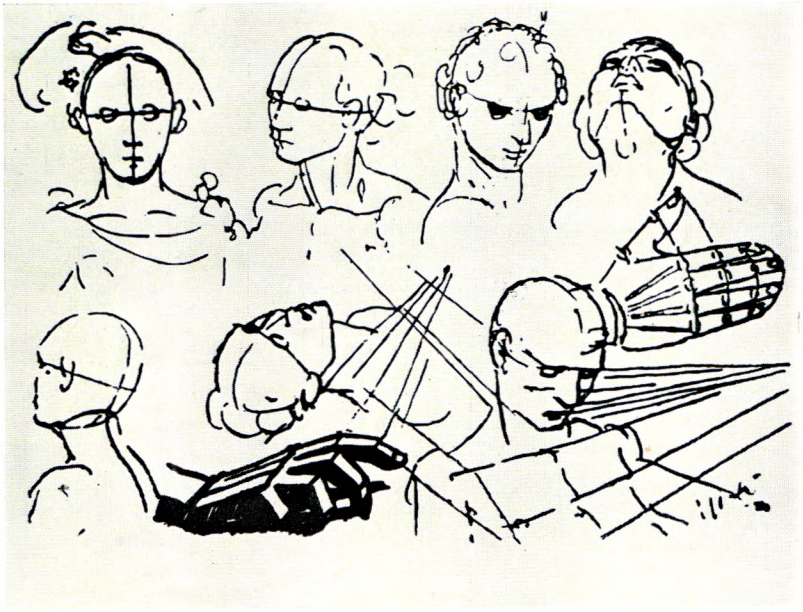


34. А. Дюрер. Изображение конструкции головы

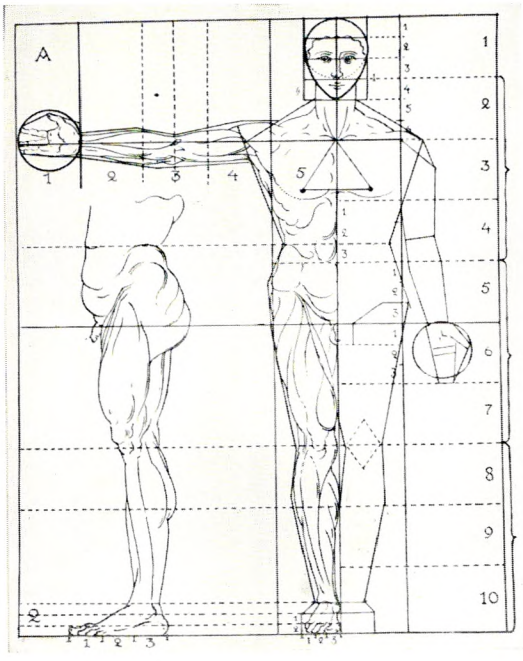
35. А. Дюрер. Портрет старика. Рисунок кистью на серо-фиолетовой бумаге с белилами. 1521 г. Вена, Альбертина



36. С. Боттичелли. Канон пропорций



37. Г. Гольбейн Младший. Набросок



38. Дж. П. Ломаццо. Пропорции фигуры человека

отвращения, чтобы она для ученика выражала характер развлечения, игры. Так, например, говоря о том, как следует рисовальщику развивать глазомер, он пишет: «. . .чтобы приучить ум к подобным вещам, пусть один из вас проведет какую-либо прямую линию на стене, а каждый из вас пусть держит в руке тоненький стебелек или соломинку и отрезает от нее кусок такой длины, какой ему кажется первая линия, находясь при этом на расстоянии (от нее) в 10 локтей; затем каждый из вас пусть подходит к образцу, чтобы измерить по нему определенные им размеры, и тот, кто наиболее приблизится своею мерой к длине образца, тот пусть будет лучшим и победителем и получит от всех приз, заранее вами установленный»[39].

Давая советы обучающемуся рисунку, Леонардо пишет: «Я говорю и утверждаю, что рисовать в обществе много лучше, чем одному, и по многим основаниям. Первое — это то, что тебе будет стыдно, если в среде рисовальщиков на тебя будут смотреть, как на неуспевающего, и этот стыд будет причиной хорошего учения; во-вторых, хорошая за-

висть тебя побудит быть в числе более восхваляемых, чем ты, так как похвалы другим будут тебя пришпоривать; и еще то, что ты позаимствуешь от работы тех, кто делает лучше тебя»[40].

Правильные методические установки дает Леонардо да Винчи для рисования предмета с натуры. Он указывает, что рисунок надо начинать с целого, а не с частей: «Когда ты срисовываешь или начинаешь вести какую-либо линию, то смотри на все срисовываемое тобою тело». И далее: «Когда ты срисовываешь наготу, то поступай так, чтобы всегда срисовывать ее целиком, а потом заканчивай тот член тела, который кажется тебе наилучшим, и применяй его (вместе) с другими членами тела. Иным путем ты никогда не приучишься как следует связывать члены друг с другом»[41].

Особое внимание Леонардо уделяет рисунку фигуры человека. Здесь, говорит Леонардо да Винчи, прежде всего надо правильно установить фигуру, найти ось равновесия, правильно передать характер движения. К этому вопросу Леонардо возвращается несколько раз в своем трактате, он мечтает к этому разделу выполнить специальные рисунки [42].

Затем надо правильно установить пропорции.

Разрабатывая правила изображения человеческой фигуры, Леонардо пытался восстановить канон древних греков. На основании литературных данных он сделал рисунок-схему, который наглядно показывает пропорциональную закономерность в соотношениях частей человеческого тела (рис. 30).

Особое внимание Леонардо обращает на изображение одетой фигуры человека. При рисовании складок одежды художнику надо следить, чтобы они правильно облегали тело. «Всегда складки драпировок, образующиеся при каждой позе фигуры, должны своими очертаниями показывать позу фигуры таким образом, чтобы не давать рассматривающему повода для двусмысленности или путаницы относительно этой позы, и чтобы ни одна складка со своими тенями в глубине не пересекала ни одного члена тела, т. е. так, чтобы углубление складки не казалось глубже, чем поверхность одетого члена тела; и если ты изображаешь фигуру, одетую многими одеждами, то чтобы не казалось, будто последняя одежда заключает внутри себя только кости такой фигуры, но вместе с ними и плоть и материю, одевающую эту плоть, и притом настолько толсто, насколько это требуется умножением ее степеней» [42a].

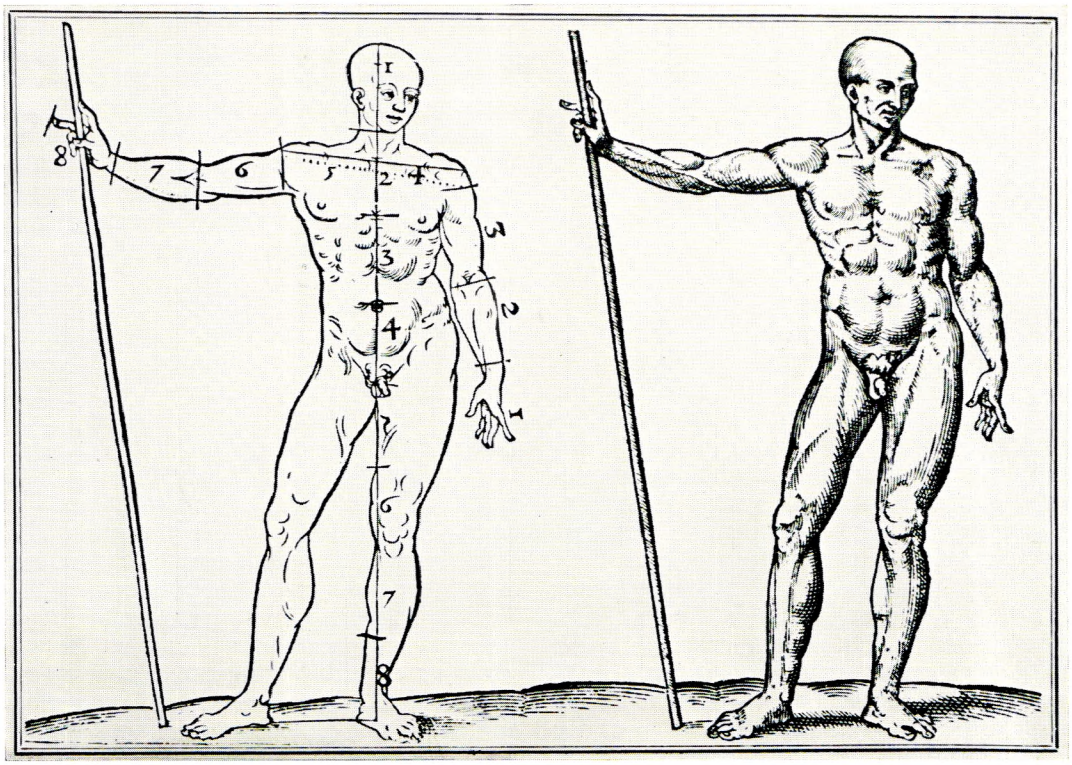
Положительным у Леонардо является также метод закрепления пройденного путем рисования по памяти. «Если ты хочешь хорошо запомнить изученную вещь, то придерживайся следующего способа: когда ты срисовал один и тот же предмет столько раз, что он, по-твоему, (как следует) запомнился, то попробуй сделать его без образца»[43].

В трактате о живописи мы находим также много других методических указаний, представляющих большой интерес для художников-педагогов. Но поскольку «Книга о живописи» хорошо известна всем занимающимся искусством, мы не будем долее останавливаться на ней, а перейдем к трудам другого художника эпохи Возрождения — Альбрехта Дюрера.

Среди художников этой эпохи, занимающихся проблемами обучения, немецкому художнику Альбрехту Дюреру принадлежит видное место. Теоретические труды Дюрера представляют для нас большую ценность как в связи с методикой обучения, так и в связи с постановкой проблем искусства. Они во многом способствовали дальнейшему развитию методики преподавания рисования.

Разбирая вопросы творчества, Дюрер считал, что в искусстве нельзя полагаться только на чувства и зрительное восприятие, а в основном необходимо опираться на точные научные знания. Научные знания, утверждает Дюрер, обеспечивают художнику твердый и надежный успех в работе вместо случайных удач и взлетов. «Если же у тебя нет настоящих основ, тебе не удастся сделать ничего хорошего, какой бы свободы ни достигла твоя рука.

Также благодаря истинному знанию ты будешь гораздо смелее и совершен-



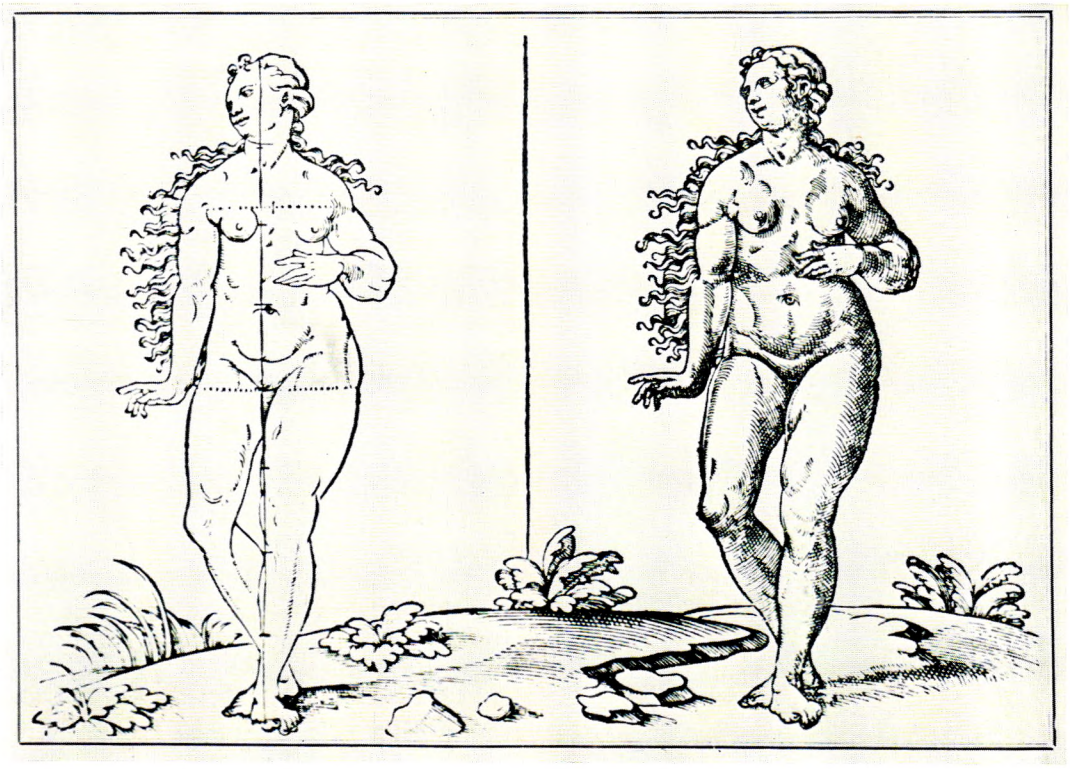
39. Ж. Кузен. Пропорции фигуры человека

нее в каждой работе, нежели без него»[44]. Однако, как пишет Дюрер, молодым начинающим художникам добыть таких крайне необходимых им знаний негде. «...Много сотен лет назад было несколько великих мастеров, о которых пишет Плиний,— Апеллес, Протоген, Фидий, Пракситель, Поликлет, Паррасий и другие. Некоторые из них написали богатые сведениями книги о живописи, но, увы, увы, они утеряны. И они скрыты от нас, и мы лишены великого богатства их мудрости»[45].

Выход из создавшегося положения Дюрер видит один: «Поэтому необходимо, чтобы тот, кто что-либо умеет, обучил этому других, которые в этом нуждаются. Это я и вознамерился сделать»[46].

Призывая ученых и художников делиться знаниями и опытом с другими, Дюрер пишет в своей книге о живописи: «Поэтому я намерен выбрать легчайший известный мне путь, чтобы показать, ничего не утаивая, как следует измерять и расчленять человеческую фигуру. И я прошу также всех, кто владеет основами этого искусства и может показать это своими руками, изложить это ясно для всех, чтобы не нужно было больше идти длинным и трудным путем. Я надеюсь зажечь здесь маленький огонек. И если все вы будете вносить в это искусные улучшения, со временем из него может быть раздуто пламя, которое будет светить на весь мир»[47].

Указывая на наиболее эффективные методы обучения, Дюрер говорит, что наилучшим методом обучения является тот, где сочетаются научно-теоретические объяснения с наглядной демонстрацией процесса построения изображения. «Благороднейшее из чувств человека — зрение. Ибо каждая увиденная вещь для нас достовернее и убедительнее услы-



40. Ж. Кузен. Пропорции фигуры человека

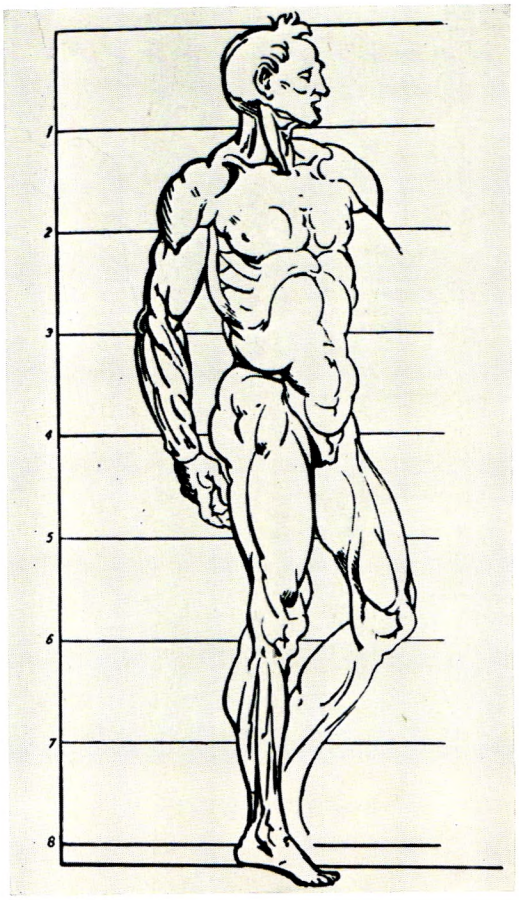
шанной. Если же мы и слышим, и видим, то мы тем лучше это усваиваем. Поэтому для того, чтобы это лучше можно было понять и запомнить, я буду и рассказывать, и изображать»[48].

В то же время Дюрер предупреждает начинающего художника, чтобы он обращался к опытному специалисту, хорошо знающему свое дело. «Для создания хорошего произведения полезен хороший совет. Тот, кто хочет пользоваться советом в искусстве, пусть принимает его от того, кто хорошо понимает в таких вещах и умеет показать это своими руками»[49].

Познать все тайны искусства очень сложно, пишет Дюрер. Поэтому художнику надо все время учиться и совершенствоваться, каким бы высоким мастерством он ни овладел. «Никто не должен стыдиться учиться»[50]. «Никто не должен слишком доверять себе. Ибо многие заметят больше, чем один. Хотя и бывает, что один понимает больше, чем сотня других, все же это случается редко»[51].

Основой познания и овладения изобразительным искусством является рисунок. Каждый художник, в какой бы области изобразительного искусства (живописи, графике, ювелирном деле и др.) он ни пожелал бы работать, прежде всего должен овладеть рисунком. «Поэтому каждому художнику необходимо научиться хорошо рисовать, ибо это чрезвычайно полезно во многих искусствах и многое облегчает»[52].

В основу обучения рисунку должно быть положено рисование с натуры, внимательное изучение природы. «Но суть этих вещей позволяют постигнуть жизнь и природа. Поэтому присматривайся к ним внимательно, следуй за ними и не уклоняйся от природы в надежде, что



41. Микеланджело. Пропорции фигуры человека

ты мог бы найти лучшее и сам, ибо ты обманешься. Ибо, поистине, искусство заключено в природе; кто умеет обнаружить его, тот владеет им. Если ты овладеешь им, оно освободит тебя от многих ошибок в твоей работе»[53].

При рисовании с натуры обучающийся должен строго соблюдать закономерность строения формы, не искажать ее в угоду художественной выразительности, а стараться уловить красоту форм в самой натуре. «Необходимо, чтобы каждый проявил умеренность в своей работе. Тот, кто хочет сделать нечто хорошее, не должен ничего отнимать от натуры и ничего неестественного к ней добавлять. Некоторые изменяют так мало, что этого совсем нельзя различить. Это не имеет смысла, так как это не заметно. Но изменять слишком много тоже не годится: лучше всего хорошая середина»[54].

При обучении рисованию и законам построения реалистического изображения предметов на плоскости Дюрер на первое место выдвигал перспективу. Сам Дюрер очень много времени потратил на изучение перспективы. Ради этого он совершил путешествие в Италию, где этим занимались многие художники и ученые. Осенью 1506 года Дюрер писал Пиргеймеру из Венеции: «Я закончу здесь все через десять дней. Затем я поеду в Болонью ради секретов искусства перспективы, которым хочет научить меня один человек» [55]. С кем Дюрер собирался встретиться в Болонье, неизвестно. Исследователи предполагают, что это мог быть кто-то из двух: либо архитектор Донато Браманте, либо математик Лука Пачоли.

Результатом его многолетних занятий перспективой явилась книга «Наставления в измерении циркулем и линейкой». В этой книге Дюрер изложил ряд правил перспективы и впервые предложил пользоваться при перспективном проектировании методом ортогональной (прямоугольной) проекции, который более обстоятельно был позднее разработан французским ученым Гаспаром Монжем. Эта книга имеет четыре части. В первой говорится о линиях, во второй — о плоскостях, в третьей — о телах, а в четвертой части содержится краткое учение о перспективе.

Второй труд Дюрера — учение о пропорциях человека. Это плод трудов почти всей его жизни. Используя все доступные источники, Дюрер обобщил их и дал научную разработку, приложив громадное количество рисунков, схем и чертежей. Дюрер пытался найти правила построения человеческой фигуры через геометрическое доказательство и математические расчеты [56]. Особого внимания заслуживает рисунок женской фигуры (рис. 31). Здесь Дюрер не только пытается найти пропорциональную закономерность членения фигуры на час-

42. А. Дюрер. Портрет матери. Уголь. 1514 г. Берлин, Государственные музеи

43. А. Дюрер. Трава. Акварель, гуашь. 1503 г. Вена, Альбертина

ти, но и использовать эти линии как вспомогательные при построении изображения. Вся фигура разделена на три части линиями, которые одновременно являются линией плечевого пояса, тазобедренного и коленного суставов. Одновременно Дюрер показывает и направление этих линий при упоре фигуры на одну ногу. Такая схема является прекрасным методическим пособием при обучении рисунку. В педагогической практике мы часто наблюдаем, что студенты, рисуя сидящую фигуру человека, как правило, изображают очень большой торс и коротенькие ноги. Пропорциональное же членение фигуры на части помогает правильно передать соразмерность, например, длина торса от линии плечевого пояса до тазобедренного сустава будет равна расстоянию от коленного сустава до пола.

Особенно большую ценность для художественной педагогики представляет разработанный Дюрером метод обобщения формы (позднее получивший название «обрубовки»). Этот метод широко применяли в своей педагогической работе братья Дюпюи, Ашбе, Кардовский, приемлем он и в настоящее время. Метод «обрубовки» заключается в следующем: изобразить по всем правилам линейной перспективы форму простого геометрического тела, например куба, ни для кого не представляет особого затруднения. Но дать правильное перспективное построение изображения сложной формы (головы, руки, фигуры человека) очень трудно, а для начинающего просто невозможно. Однако предельно обобщая сложную форму до прямолинейных геометрических форм, с этой задачей может легко справиться не только опытный, но и начинающий рисовальщик. Метод анализа формы наглядно раскрыт в дюреровском рисунке головы человека (рис. 33).

Этот метод применяли при обучении рисованию, видимо, многие художники

44. А. Дюрер. Штудия. Подготовительный рисунок к Геллеровскому алтарю. 1508 г. Вена, Альбертина

45. А. Дюрер. Кисти рук. Рисунок кистью на зеленой бумаге с белилами. 1508 г. Вена, Альбертина

эпохи Возрождения. Это нам доказывают рисунки Шона (рис. 32), Г. Гольбейна Младшего (рис. 37, кисть руки) и многие другие.

Некоторые думают, что метод обобщения, «обрубовки» может привести к стилизации, к условной трактовке формы; художники же Возрождения доказали обратное, их рисунки полны жизни, реальной выразительности.

Кроме того, этот метод анализа формы и построения на плоскости помогает начинающему рисовальщику правильно решать тональные задачи рисунка. Каждый педагог не раз на практике наблюдал, какие усилия приходится затрачивать начинающему рисовальщику, чтобы решить тональную задачу в рисунке, причем успеха он так и не добивался. Например, рисуя нос, начинающий обычно намечает «крючок» и две дырочки, а затем начинает мучительно выявлять объемы формы тушевкой. В результате тональную задачу ему решить не удается, блик на кончике носа оказывается такой же силы, как и на ноздре; рефлекс на нижней площадочке носа равен по интенсивности полутени на горбинке носа, а о перспективе и говорить нечего, — она совсем не учитывается. Используя же метод обобщения формы, то есть на начальной стадии рассматривая нос как призму, начинающий имеет возможность не только найти правильный перспективный вид призмы в пространстве, но и решить тональные отношения плоскостей — передняя плоскость в свету, боковая в полутени и нижняя в тени. Метод анализа и построения изображения, предложенный Дюрером, оказал поразительный эффект в обучении и был использован и развит дальше в педагогической практике художников-педагогов.

При обучении рисунку Дюрер советует хорошо продумать методику рабо-

ты, заранее наметить план методической последовательности выполнения учебных задач. Особое внимание здесь должно быть уделено усвоению законов пропорций. «Хорошая фигура не может быть сделана без прилежания и труда. Поэтому, прежде чем приступить к работе, следует хорошо все обдумать, ибо случайно ничего не получится. Поскольку очертания фигуры не могут быть выполнены ни циркулем, ни линейкой, но проводятся от руки от точки к точке, в них легко ошибиться. Поэтому необходимо, чтобы при изображении подобных фигур обращалось особенное внимание на пропорции человеческого тела и чтобы были рассмотрены все их типы» [57].

Не перечисляя всех заслуг Дюрера, необходимо еще остановиться на его рисунке, изображающем объемно-конструктивное строение человеческой головы (рис. 34). Этот классический образец анализа формы, закономерности строения головы и до сегодняшнего дня остается непревзойденным. Этот рисунок воспроизводится почти во всех современных методических пособиях по рисованию.

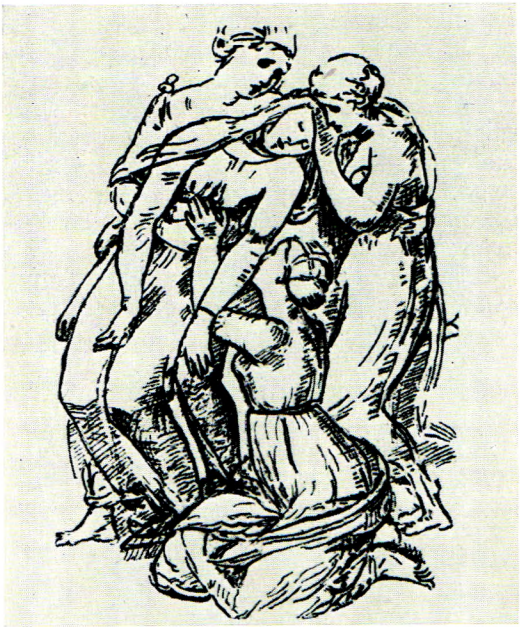
Сам Дюрер конструктивному анализу формы придавал очень большое значение; об этом свидетельствуют его рисунки. Так, например, в портрете старика (рис. 35) мы ясно читаем знакомую нам конструктивную схему.

В эпоху Возрождения метод конструктивного анализа формы широко применялся художниками-педагогами. Об этом убедительно говорит нам рисунок Г. Гольбейна Младшего (рис. 37), где показана не только схема конструктивного строения головы, но и изменение перспективного вида конструкции при каждом повороте. Если голова наклонена вниз, то и вершины конструктивных дуг обращены книзу; если голова запрокинута вверх, то и вершины дуг обращены кверху; если голова находится на уровне зрения рисовальщика, то они превращаются в параллельные прямые. Когда рисовальщику бывает трудно определить, — наклонена голова вниз или запрокинута вверх, то знание закономерности конструктивного строения головы помогает ему правильно установить в рисунке наклон и поворот головы. Если относительно горизонтальной прямой основание носа оказывается ниже ушей — значит голова наклонена вниз; если основание ушных раковин оказывается ниже основания носа — значит голова запрокинута вверх.

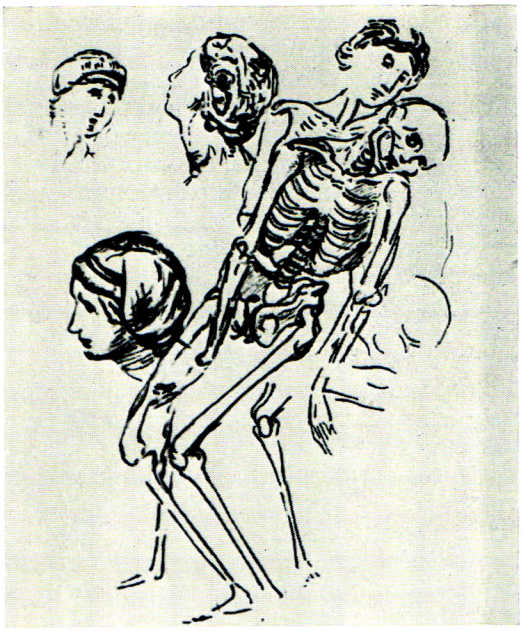
Предлагая схему конструктивного строения головы, Дюрер одновременно показывает и пропорциональное членение головы. Линия волосяного покрова проходит через стык теменной и лобной костей. Линия надбровных дуг проходит по выступам надбровия и верхнему краю ушных раковин. Линия основания носа проходит через основание носа, нижний край скуловых костей и ушных раковин. Линия основания подбородка проходит по краю челюстной кости. Все они делят лицевую часть головы на три равные части. Между линиями основания носа и надбровных дуг располагаются уши.

Закономерностями пропорционального членения фигуры человека занимались почти все художники Возрождения — Мантенья, Боттичелли (рис. 36), Рафаэль, Дж. П. Ломаццо (рис. 38), Микеланджело (рис. 41) и их последователь француз Жан Кузен (рис. 39, 40).

Много ценных мыслей высказал Дюрер и по другим вопросам методики обучения рисованию с натуры. В частности, Дюрер предлагает ученику внимательно следить за характером формы натуры: «Ибо некоторые имеют большие крючковатые, длинные и свисающие носы, другие же, напротив, имеют носы совсем короткие, вздернутые, толстые, шишковатые, глубоко вдавленные между глазами или же выступающие вперед от линии лба. Также некоторые имеют глубоко сидящие маленькие глазки или выпуклые большие глаза на выкате. Некоторые открывают глаза узко, как свиньи, и нижнее веко поднято у них больше, нежели опущено верхнее; иные же открывают глаза округло, так что виден весь зрачок. Далее, у некоторых брови высоко подняты над глазами, у других же они лежат совсем на



46. Рафаэль. Рисунок к картине «Положение во гроб»



47. Рафаэль. Рисунок к картине «Положение во гроб»

них или нависают над ними, и у одних брови бывают тонкими, у других — широкими» [58]. В частности, сам Дюрер внимательно следил за характером формы, об этом красноречиво говорит его портрет матери (рис. 42).

Большое значение при обучении рисунку Дюрер придает тщательному изучению натуры. Он пишет: «Также ты должен знать, что чем точнее ты приблизишься к природе и жизни в своем воспроизведении, тем лучше и искуснее будет твоя работа» [59].

И далее: «И в произведении эти вещи должны быть выполнены чисто и с величайшей тщательностью, причем, насколько это возможно, не должны быть упущены даже мельчайшие морщинки и частички. Ибо не годится скакать по верхам и многое пропускать. Этим еще можно было бы удовлетвориться в том случае, когда изображение должно быть сделано очень быстро» [60]. Многие рисунки Дюрера и отличаются этой тщательностью изучения натуры, как, например, кисти рук (рис. 44, 45), «Трава» (рис. 43).

Большое значение Дюрер придает личному показу при обучении рисованию. В книге третьей трактата о пропорциях он пишет: «И все это описано здесь ради краткости не очень подробно, в чем нетрудно было бы убедиться, если бы можно было показать своими руками, как это следует делать» [61].

Подводя итоги деятельности художников эпохи Возрождения, необходимо в первую очередь отметить ту колоссальную работу, которую они проделали в области теоретического обоснования искусства рисования. Их труды, посвященные вопросам перспективы, помогли художникам справиться с труднейшей проблемой построения трехмерной формы предметов на плоскости. Ведь до них не было художников, которые умели бы строить перспективное изображение объемных предметов. От греческих художников ничего не осталось: ни тех замечательных картин, которыми восхищались их современники, ни теоретических трудов по изобразительному искусству. Художники Возрождения по сути дела явились творца-

ми новой науки. Они доказали правильность и обоснованность своих положений как теоретически, так и практически.

Много внимания уделяли художники Возрождения также изучению анатомии. Почти всех художников интересовали законы пропорционального соотношения между частями человеческого тела. В каждом трактате тщательно анализировались пропорции человеческого лица, а также других частей тела.

Художники Возрождения умело использовали данные своих наблюдений в практике изобразительного искусства. Их произведения поражают зрителя глубоким знанием анатомии, перспективы, законов оптики.

Художники Возрождения особое внимание уделяли рисунку. Рисунок, заявляли они, содержит в себе все самое главное, что требуется художнику для успешной творческой работы. Рисунок, говорил Микеланджело, — высшая точка и живописи, и скульптуры, и архитектуры; рисунок — источник и корень всякой науки. Яркой иллюстрацией могут служить подготовительные рисунки к «Положению во гроб» Рафаэля (рис. 46, 47).

Художник стремится передать формы человеческого тела как можно убедительнее, реальнее, согласно анатомической закономерности.

С помощью науки искусство эпохи Возрождения достигло грандиозных вершин, оно представляет для человечества одно из самых интересных и драгоценнейших явлений человеческой культуры. Значение теоретических трудов художников эпохи Возрождения заключается в том, что они сумели сформулировать ответы на самые высокие запросы художников. Они сумели не только теоретически обосновать наиболее актуальные проблемы искусства, но и практически выразить их в своих произведениях. Все, кто любит и знает изобразительное искусство эпохи Возрождения, обращаются к нему как к источнику мудрости, знания и высокого мастерства. Художники и искусствоведы, писатели и философы в замечательных произведениях живописи, скульптуры и архитектуры находят для себя источник вдохновения.

Большой вклад художники эпохи Возрождения внесли и в методику преподавания рисования, они направили последующее поколение художников-педагогов на правильный путь развития методики и способствовали становлению рисования как учебного предмета.

Однако следует отметить, что художники эпохи Возрождения мало касались вопросов дидактики, мало связывали дидактические проблемы с вопросами изобразительного искусства. Эту важную работу начали по-настоящему проводить академии художеств, открывшиеся в конце XVI века.

ПРИМЕЧАНИЯ

[1] Ф. Энгельс. Диалектика природы. — К. Маркс и Ф. Энгельс. Соч., т. 20, с. 345—346.
[2] Л.-Б. Альберти. Указ. соч., с. 25—26.
[3] Леонардо да Винчи. Книга о живописи. М., 1934, с. 93.
[4] Там же.
[5] Ч. Ченнини. Трактат о живописи. М., 1933, с. 76.
[6] Бенвенуто Челлини писал: «По прошествии двух лет по просьбе доброго отца я возвратился во Флоренцию и снова стал работать у Франческа Салимбене, у которого очень хорошо зарабатывал и очень старательно учился» (Жизнь Бенвенуто Челлини. М., 1958, с. 54).
[7] Ч. Ченнини. Указ. соч., с. 37—38.
[8] Там же, с. 76.
[9] Там же, с. 121.
[10] Там же, с. 38.
[11] Там же, с. 29—30.
[12] Там же, с. 28.
[13] Там же, с. 40.
[14] Там же, с. 35, 37.

[15] Там же, с. 62.
[16] Леон-Баттиста Альберти (1407—1477) — флорентийский зодчий, артист, писатель и ученый. Занимался у одного из самых популярных профессоров-классиков — Гаспарино Барцицци. Окончил Болонский университет, был человеком разностороннего ума. Он чуть не надорвал свои физические и умственные силы нечеловечески напряженными занятиями.
[17] Л.-Б. Альберти. Указ. соч., с. 26—27.
[18] Там же, с. 42.
[19] Там же, с. 57.
[20] Там же, с. 27.
[21] Там же, с. 42.
[22] Там же, с. 30.
[23] Там же, с. 46, 47.
[24] Там же, с. 47.
[25] Там же, с. 58.
[26] Там же, с. 38.
[27] Там же, с. 60.
[28] Там же.
[29] Там же, с. 43.
[30] Как известно, для этого Леонардо да Винчи пользовался зеркальным письмом — то есть писал левой рукой справа налево, и прочесть его записи можно только при помощи зеркала. М. А. Гуковский считает, что Леонардо да Винчи к этому побудили три причины: во-первых, то, что он был левшой; «второй причиной принятия зеркального письма было, несомненно, свойственное молодым людям стремление к таинственности, желание засекретить свои записи» и «третьей же и, может быть, основной причиной, определившей выбор столь странного способа записи, было свойственное Леонардо стремление к оригинальности во что бы то ни стало, к подчеркиванию своей индивидуальной несхожести со всеми остальными людьми» (М. А. Гуковский. Леонардо да Винчи. Л.—М., 1958, с. 34).
[31] «Но это изобретение следует порицать у тех, кто не умеет ни самостоятельно рисовать, ни рассуждать собственным умом, так как при такой лени они являются губителями своего ума и никогда не смогут создать ни одной хорошей вещи без этой помощи» (Леонардо да Винчи. Указ. соч., с. 87).
[32] Там же, с. 107—108. Об этом же Леонардо да Винчи говорит в главах: 90* 104; 92* 116, 97* 103, 261* 215.
[33] Там же, с. 111.
[34] Там же, с. 95.
[35] Там же, с. 94.
[36] Там же, с. 102.
[37] Там же, с. 106.
[38] Там же, с. 127.
[39] Там же, с. 101.
[40] Там же, с. 102.
[41] Там же, с. 107.
[42] При жизни Леонардо да Винчи так и не успел выполнить этой работы. В XVII веке французский художник Пуссен решил осуществить метод Леонардо и сделал целый ряд рисунков к «Трактату» Леонардо да Винчи.
[42a] Леонардо да Винчи. Указ. соч., с. 236.
[43] Там же, с. 102.
[44] А. Дюрер. Дневники. Письма. Трактаты в 2-х томах. Л.— М., 1957, т. 2, с. 19.
[45] Там же, с. 14.
[46] Там же, с. 37.
[47] Там же, с. 12.
[48] Там же, с. 26.
[49] Там же, с. 30.
[50] Там же, с. 31.
[51] Там же.
[52] Там же, с. 192.
[53] Там же, с. 193.
[54] Там же, с. 187.
[55] А. Дюрер. Указ. соч., т. 1, с. 66.
[56] Дюрер предлагал следующее пропорциональное деление человеческой фигуры: если мы обозначим общую длину человеческого тела буквой L, то длина головы будет равна $^1/_8$L, туловища — $^1/_2$L, руки (до локтя) — $^1/_4$L, ширина груди — $^1/_6$L, плеч — $^1/_4$L, длина кисти — $^1/_{10}$L.

Трактат о пропорциях состоит из четырех книг. В первой книге трактата излагаются пять вариантов пропорционального членения фигур на части, где единицей измерения является какая-либо часть тела — как у древних греков.

Во второй книге описывается способ измерения человеческой фигуры по методу Альберти. Единицей измерения служит числовая величина. Измерение фигуры происходит по эксемпеде Альберти: шкала, которая разделена на 600 частей. Дюрер предлагает свою шкалу, состоящую из 1800 частей.

В третьей книге Дюрер разработал способы искажения нормальных пропорций для изображения фигур людей, у которых наблюдаются отклонения от нормы. Для этого предлагает он различные геометрические приспособления, позволяющие пропорционально измерять размеры длины, ширины и толщины или искажать их наподобие того, как это происходит в кривых зеркалах, и достигать таким путем бесчисленного количества вариантов.

В четвертой книге Дюрер излагает принцип геометрического анализа объемных тел и теорию линейной перспективы для изображения человеческой фигуры в пространстве и передачи ракурсов. Этот принцип оказал большое влияние на методику преподавания рисования и в дальнейшем, в школах XIX—XX веков.
[57] А. Дюрер. Указ. соч., т. 2, с. 224.
[58] Там же, с. 178.
[59] Там же, с. 233.
[60] Там же, с. 191.
[61] Там же, с. 186.

ГЛАВА III

СТАНОВЛЕНИЕ АКАДЕМИЧЕСКОЙ СИСТЕМЫ ХУДОЖЕСТВЕННОГО ОБРАЗОВАНИЯ И ЭСТЕТИЧЕСКОГО ВОСПИТАНИЯ

В конце XVI века появляются новые веяния в области художественного образования и эстетического воспитания, новые педагогические принципы и установки. По-новому стала строиться и методика преподавания рисования. Появились новые формы и методы учебно-воспитательной работы.

XVII век в истории методов обучения рисованию следует рассматривать как период становления рисования в качестве учебного предмета и развития новой педагогической системы преподавания — академической. Самой характерной особенностью этого времени является создание специальных государственных учебных заведений — академий художеств и художественных школ.

Основные положения академической системы и методика преподавания рисунка сложились не сразу, постепенно вырабатываясь в процессе педагогической практики. Начало было положено частными школами Просперо Фонтаны, Кальварта, Академией рисунка во Флоренции (1563 г.), Академией св. Луки в Риме (1577 г.) и «Академией вступивших на верный путь» братьев Каррачи, основанной между 1585 и 1588 годами.

В отличие от художественных мастерских — боттег XVI века, где вся организационная и финансовая сторона дела в основном зависела исключительно от одного частного лица, академические школы для подготовки художников уже рассчитывали на содействие общин и правительств либо организовывались группой художников на паритетных началах. Одной из таких и самой прославленной была Болонская Академия художеств, основанная Лодовиком [1] Каррачи и его двоюродными братьями — Агостино [2] и Аннибале [3].

Каррачи считали, что высокое искусство прежде всего зависит от правильного научного обоснования отдельных положений рисунка и живописи. Это убедительно доказали великие мастера эпохи Возрождения. Целью братьев Каррачи было слить в одно целое лучшие качества творчества художников эпохи Возрождения. Они стремились к этому путем глубокого изучения шедевров великих мастеров.

Художественная установка братьев Каррачи выразилась в сонете Агостино Каррачи: «Кто пожелает учиться живописать, тот пусть старается писать по римской манере, с настоящим размахом, усвоит себе венецианские тени и ломбардский колорит, плодовитость гения Буонарроти, естественно-свободный склад Тициана, золотисто-яркие краски Корреджо и симметрию, как ее предписывает Рафаэль» [4].

Заслуга братьев Каррачи заключалась в том, что они почувствовали необходимость создания и разработки специальной системы обучения искусствам. Они впервые стали рассматривать рисование как серьезный и самостоятельный учебный предмет.

В Академии братьев Каррачи было очень хорошо поставлено дело художественного образования. Каррачи тщательно разработали методику преподавания рисунка, живописи, композиции, снабдили Академию необходимыми учебными и методическими пособиями. Чтобы читатель получил наглядное представление о Болонской Академии, мы приводим изображение интерьера подобной академии в Риме (рис. 48).

Здесь мы видим копии с античных скульптур, которые служили пособиями для рисования и изучения искусства ваяния, человеческий скелет для изучения остеологии и антропометрии, перспективный станок для изучения законов и явлений перспективы, образцы живописного мастерства.

Здесь основательно изучают анатомию — не по книгам, а рассекая трупы. Справа, у стены, изображен подиум, покрытый простыней, на котором лежит труп. Над ним склонилась группа учеников, они внимательно наблюдают и запоминают места крепления мышц и сухожилий, характер их форм, взаи-

48. Римская Академия художеств 1600 года

мосвязь. В центре зала группа учеников изучает пропорции, проверяя с помощью циркуля пропорциональные отношения.

«Академия вступивших на верный путь» братьев Карраччи была лучшей среди академий того времени. Там более детально была разработана система художественного образования и воспитания, а также методика учебно-воспитательной работы.

Система обучения рисунку у Карраччи была следующая: вначале учащиеся знакомились с элементарными приемами рисования, затем приступали к рисованию с «образцов», после этого к рисованию с гипсов и наконец с живой натуры, причем досконально изучалась анатомия человека.

Прежде всего дети должны были развить свои руку и глаз, а этого, как считали Карраччи, нельзя иначе добиться, как путем «частого упражнения и единственно через подражания». Для этого были составлены специальные пособия.

В искусствоведческой литературе, как отечественной, так и зарубежной, о теоретических трудах братьев Карраччи упоминается так, будто до нашего времени от них ничего не сохранилось. Однако в Государственной библиотеке СССР имени В. И. Ленина хранится книга под названием «Прекрасная школа обучения рисованию всего человеческого тела» («Scvola Perfetta») (рис. 49). Кому из братьев принадлежит этот труд, пока точно установить не удалось. Последовательность предлагае-

49. Титульный лист пособия Карраччи «Прекрасная школа обучения рисованию всего человеческого тела»

50. Рисование ноги. Таблица из пособия Карраччи «Прекрасная школа обучения рисованию всего человеческого тела»

мых упражнений указывает, что вначале ученик должен был скопировать изображение частей лица, затем детали человеческой фигуры (рис. 50, 51, 53, 54). После этого он знакомился с черепом и начинал рисовать голову человека (рис. 52). Затем следовали фигура человека, рисунки животных и перспектива улиц. Подобные упражнения развивали глазомер, твердость руки и художественный вкус. Однако копирование не ограничивалось механическим повторением оригинала; Карраччи старались уже и в этих упражнениях раскрыть закономерность строения формы. В этом отношении весьма показателен рисунок ноги (рис. 50). Учитель не только обращает внимание ученика на внешний характер формы, но и раскрывает внутреннюю структуру — костяк (изображение на полях у коленного сустава), мускулатуру.

Внимательно исследуя пособие Карраччи, мы видим, что здесь уже заложены те методические принципы контурного рисования с последующей тушевкой и система последовательного усложнения учебных заданий (от рисунка частей человеческого лица, фигуры, торса к изображению обнаженной и одетой фигуры), которые в дальнейшем получают свое развитие в академической системе XVIII века.

Вначале надо дать четкий контур, то есть линейное изображение (глаза, уха, губ), а затем уже переходить к светотеневой проработке формы (рис. 54). Этот принцип построения изображения, как мы увидим ниже, получит дальнейшее

51. Рисование стопы. Таблица из пособия Карраччи «Прекрасная школа обучения рисованию всего человеческого тела»

52. Рисование головы. Таблица из пособия Карраччи «Прекрасная школа обучения рисованию всего человеческого тела»

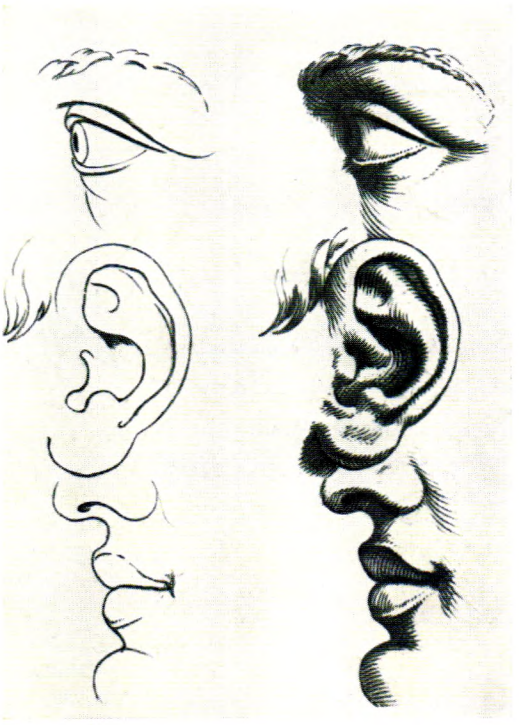
развитие в методических руководствах Паломино, Прейслера, Кенигера, Жюльена.

Испанский художник и теоретик искусства Антонио Асисло Паломино (1655—1726) в своем трактате «Музей живописи и школа оптики», в главе IV «Первые основы для начинающего» писал: «Некоторые думают, что, рисуя карандашом, надо класть как можно больше штрихов, при этом обильно применять растушевку, и тот, кто так делает, мнит себя великим рисовальщиком. Но, по существу, это ошибочно и вредно, и происходит от незнания того, что в рисунке существенным является ясность и верность контуров в соединении с хорошей симметрией и правильным распределением света и тени» [5].

Однако линией надо пользоваться очень умело, чтобы с ее помощью художник мог передать красоту живого человеческого тела. В главе VI он пишет: «Кроме того, художник должен знать анатомию. Пользуясь ею, художник должен как бы забыть о ней, поскольку некоторые мастера, подражая анатомам (но не обладая их знаниями), изображали обнаженную фигуру так жестко, что они кажутся лишенными кожи. Как раз Рафаэль Урбинский умел придавать им вид живого тела, а еще больше в этом преуспели Аннибале и Агостино Карраччи и другие мастера их школы» [6].

Чтобы научиться мастерски владеть линией, говорит Паломино, надо ежедневно заниматься рисунком: «Начинающий должен хорошо подумать, как овладеть искусством рисунка, прежде чем перейти к работе кистями и красками, так как все его старание должно

53. Рисование кистей рук. Таблица из пособия Карраччи «Прекрасная школа обучения рисованию всего человеческого тела»



54. Рисование глаза, уха и рта. Таблица из пособия Карраччи «Прекрасная школа обучения рисованию всего человеческого тела»

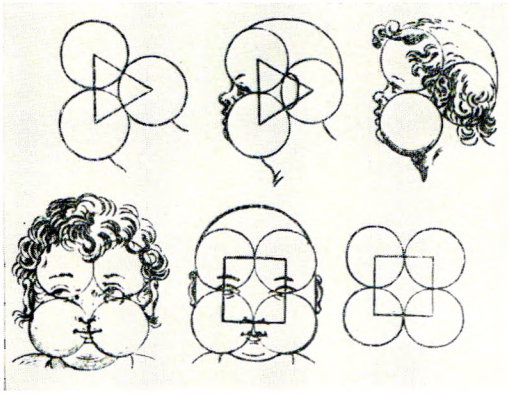
основываться на сохранении умного правила Апеллеса, который не проводил дня без линии, то есть не посвятив часть времени рисунку» [7].

Академическая школа Карраччи благодаря своей стройной системе обучения давала хорошие результаты. Каждый, кто выходил из школы Карраччи, умел прекрасно владеть любым рисовальным материалом, понимал значение тона, знал законы перспективы и анатомию. Это нам убедительно доказывают в своих работах ученики Карраччи — Гвидо Рени, Франческо Альбани, Доменикино [8], Гверчино и другие.

Необходимо также отметить, что Карраччи впервые в истории учебного рисунка ввели в своей академии награды за лучшее исполнение учебной работы. Выделение лучшего, поощрение его успехов — плодотворный метод работы с учениками. Распределяя награды среди лучших учеников, Карраччи добивались того, что менее успевающие старались приложить все силы к тому, чтобы выйти на первое место и получить награду, а успевающий старался быть еще лучше. Это своеобразное соревнование вселяло в каждого учащегося желание стать первым. В дальнейшем государственные академии художеств, переняв опыт работы братьев Карраччи, утвердили большие и малые золотые и серебряные медали.

Таким образом, у братьев Карраччи сложилась в основном академическая система художественного образования, которая в последующие столетия лишь совершенствовалась и кристаллизировалась.

Карраччи правильно подошли и к академическим задачам искусства, они



55. П. П. Рубенс. Таблица из пособия

детально разработали методику преподавания, считая рисунок основой изобразительного искусства. В своих методических установках они указывали, что художник должен опираться на данные науки, на разум, а не на чувство. Правда, чрезмерное подражание великим мастерам эпохи Возрождения, преобладание копирования несколько обедняли обучение. И все же надо признать, что школа Карраччи в деле постановки художественного образования сделала очень много. Академия как специальное учебное заведение явила собой наиболее удачную форму художественного образования. Здесь были предложены настолько стройная система воспитания молодых художников, настолько эффективная методика их обучения, что они были приняты как образцовые при открытии государственных академий: Академии художеств в Риме (1660), Королевской академии живописи и скульптуры в Париже (1648), в Вене (1662), в Берлине (1696), Академии Сан-Фернандо в Мадриде (1758), Академии трех знатнейших художеств в Москве при Московском университете (1757) [9], в Лондоне (1768).

Все эти академии ставили своей целью серьезную подготовку в области изобразительного искусства. Они воспитывали молодежь на примерах высокого искусства художников Древней Греции и мастеров эпохи Возрождения.

Характерной чертой всех последующих академий стала традиционность. Изучая наследие и воспринимая художественную культуру своих предшественников, академии несли все это следующему поколению художников. Они прибавляли свое, новое, но строго оберегали ту великую и незыблемую основу, на которой создалась эта традиция.

В период повального увлечения новыми течениями в изобразительном искусстве, которое началось в конце XIX и получило широкий размах в первой четверти XX века, академическая система подвергалась порой незаслуженному охаиванию. Многие художники и искусствоведы стали бояться даже слова «академический». В этот период много незаслуженных упреков досталось и Болонской Академии братьев Карраччи. Ей стали «приклеивать» ярлыки: «эклектизм», «мертвый академизм», «сухой академизм» и т. п., не учитывая того, что она сделала в области методики преподавания рисунка.

Однако в последнее время все чаще и чаще историки искусства начинают пересматривать тенденциозные оценки академической системы и, в частности, академической школы Карраччи [10]. Конечно, рассматривая произведения художников болонской школы и некоторых академий в общей истории развития изобразительного искусства, наличие в них элемента эклектики отрицать нельзя. Но, рассматривая историю развития не искусства, а учебного рисунка, историю развития методов преподавания рисования, мы не имеем основания принижать роль и значение академической школы братьев Карраччи и государственных академий. Именно они сыграли положительную роль в становлении и развитии учебного академического рисунка. С момента открытия государственных академий художеств рисование становится самостоятельной дисциплиной, предусматривающей свою теорию и методику обучения.

Наряду с государственными академиями продолжали существовать и частные школы, где учащиеся получали достаточно прочную профессиональную

подготовку. Эти частные школы также продолжали развивать и совершенствовать методику преподавания рисования. Самой крупной и богато оснащенной учебными пособиями была мастерская великого фламандского художника Питера Пауля Рубенса (1577—1640).

В XVII веке среди частных мастерских это была самая лучшая школа рисунка. Насколько серьезно было поставлено художественное образование у Рубенса, видно из того, что из его мастерской вышли такие прославленные художники и прекрасные рисовальщики, как Ван Дейк, Йорданс, Тенирс и другие. Между тем о педагогической деятельности Рубенса мы имеем чрезвычайно скупые сведения, и это относится не только к Рубенсу, но и к большинству прославленных художников-педагогов. Надо отметить, что большинство искусствоведов очень мало интересуют педагогические проблемы, и сведения о педагогической деятельности того или иного художника-педагога приходится собирать буквально по крупицам.

Деятельность же такого прославленного художника и педагога, как Рубенс, должна особо заинтересовать методистов рисунка.

Как педагог и руководитель молодых художников Рубенс не имел себе равных. Это был человек необычайного дарования — блестящий живописец и виртуозный рисовальщик, крупнейший знаток художественных ценностей, ученый-гуманист, исследователь античности, находчивый дипломат и мудрый государственный деятель. Рубенс получил прекрасное образование, свободно писал по-латыни, по-итальянски, по-фламандски, по-французски, владел немецким, испанским и английским языками. Но особенно виртуозно он владел кистью и карандашом. Вполне естественно, что к такому учителю желали попасть многие молодые художники. Мастерская Рубенса была переполнена учениками, к нему обращались с ходатайством высокопоставленные люди, но он вынужден был отказывать и им. В одном из писем Рубенса мы читаем: «Я действительно не могу принять к себе

56. П. П. Рубенс. Николай Рубенс в коралловых бусах. Рисунок черным мелом и сангиной. 1620—1621 гг. Вена, Альбертина

молодого человека, которого Вы мне рекомендуете. Я до такой степени осажден просьбами со всех сторон, что многие ученики уже несколько лет ждут у других мастеров, чтобы я мог принять их к себе. И только с величайшими трудностями мне удалось обещать господину Роккоксу (который, как Вы знаете, мой друг и в то же время мой покровитель) место, о котором он хлопотал для одного молодого человека; пока же он содержит его и платит за его уроки другому живописцу. Я могу сказать с полной правдивостью и без малейшего преувеличения, что я был принужден отклонить более ста кандидатов, хотя многие из них мои родственники или родственники моей жены, и некоторые из этих отказов, как мне известно, обидели лучших моих друзей» [11].

Свои педагогические положения и установки Рубенс, как и руководители академий, основывал на изучении античного искусства. Он писал: «Я глубоко преклоняюсь перед величием античного искусства, по следам которого я пытался следовать, но сравняться с

57. Геркулес и Анхиз. Копия с рисунка Н. Пуссена к «Трактату о живописи» Леонардо да Винчи. 1630-е гг. Ленинград, Эрмитаж

которым я даже не смел и помыслить» [12].

Вместе с тем Рубенс предупреждал, что «подражание античным статуям» должно быть умеренным, что, рисуя с классического образца, ученик должен понять закономерность строения формы, а не внешний характер трактовки формы. «Я пришел к заключению тем не менее, что для высшего усовершенствования в искусстве необходимо не только знать античную скульптуру, но и глубоко ею проникнуться; однако необходимо применять это знание разумно, чтобы оно не производило окаменеющего действия. Ибо встречаются художники как невежественные, так и ученые, не умеющие отличить материала от формы, камня от живого тела, неизбежности для скульптора обращаться к мрамору от ухищрений, к которым он прибегает для его обработки.

Несомненна истина, что прекрасные статуи — полезны, а плохие — бесполезны и даже вредны, так как неопытные художники, воображая достигнуть больших успехов, извлекают из подражания им лишь нечто жесткое, резко очерченное, надуманное, с преувеличенной анатомией; это приводит их лишь к искажению натуры, так как вместо того, чтобы передать живое тело, они будут изображать разноцветный мрамор [13]. Ибо даже самым прекрасным статуям присущи некоторые свойства, не зависящие от воли художника, на них следует обратить внимание и избегать их в передаче живого тела. Главнейшее из этих свойств — в особенном характере теней на скульптуре, в то время как живое тело, кожа, хрящи благодаря их светопропускающей способности смягчают, так сказать, резкость очертаний и позволяют избегнуть многих затруднений, возникающих при передаче статуй по причине черноты их теней. Из-за плотности теней камень, по природе своей непроницаемый, кажется еще более твердым, чем в действительности. Прибавьте к этому, что на живом теле встречаются места, изменяющиеся при различных движениях и по причине упругости кожи бывающие то натянутыми, то сморщенными, обычно скульпторы стараются избегать передачи этих свойств, однако наиболее умелые ими не пренебрегают. В живописи же передача их совершенно необходима, при условии осторожного применения. В статуях и освещение совершенно отлично по своему характеру от света на живом теле. Благодаря отблескам на камне и резкости световых пятен на его поверхности эта поверхность кажется более рельефной, чем это есть на самом деле или, во всяком случае, это более бросается в глаза» [14].

Обучая рисунку, Рубенс старался наглядно показать тот или иной прием работы, технические возможности материала, конструктивную закономерность строения формы. Поправляя ученику рисунок, Рубенс сопровождал работу ясными и подробными пояснениями. Обучавшийся у Рубенса Давид Тенирс в своих воспоминаниях рассказывал, как однажды Рубенс, заметя его заме-

шательство, взял карандаш и стал продолжать «резкими чертами» начатый рисунок. «Это был самый лучший урок, потому что Рубенс толковал каждую черту» [15].

Особенно большое значение при обучении рисунку Рубенс придавал научным доказательствам законов перспективы, закономерности распределения света, анатомического строения и т. д.

Так, например, анализируя изображение пейзажа по законам линейной перспективы, Рубенс указывал: «Пейзаж — произведение человека искусного, но правила оптики дурно соблюдены, так как линии зданий не пересекаются в одной точке на высоте горизонта, и одним словом вся перспектива неверна» [16].

Как и великие мастера эпохи Возрождения, Рубенс занимался и теорией; им было составлено специальное пособие [17] по рисунку. Решая вопросы пропорционального членения фигуры на части, Рубенс пользовался математическими расчетами. Так, исследуя форму и соотношения частей головы ребенка, он старался найти постоянный закон и схему построения изображения головы с помощью циркуля, линейки и треугольника (рис. 55). Изучив досконально закономерность строения формы головы человека в детском возрасте, Рубенс имел возможность изображать детские лица с необыкновенной выразительностью (рис. 56).

Однако частные мастерские и художественные школы уже не могли конкурировать с государственными академиями, а следовательно, существенно влиять на развитие методов преподавания. Четкая система художественного образования требовала специального оборудования, широкого оснащения методическими материалами, специального помещения.

Частному лицу все это становилось не под силу.

Государственные академии художеств имели возможность не только поставить дело на должную высоту, но и могли привлекать к педагогической работе специалистов узкого профиля — рисовальщиков для ведения класса рисунка, живописцев, композиторов, скульпторов, методистов по отдельным научным дисциплинам. Эффективность академической системы художественного образования и воспитания стала ясна для всех, а ее метод научного подхода к искусству доказывал правильность взятого направления.

Со второй половины XVII века художественным центром Западной Европы становится Франция.

«Историческое значение французского классицизма огромно. В XVII веке Италия, имевшая до тех пор ведущее значение в европейском искусстве, передала свое знамя первенства Франции. В самой Италии художественное творчество постепенно иссякало. Германия изнывала от последствий Тридцатилетней войны. В Англии пуританское движение мало благоприятствовало ее художественному развитию. Испания клонилась к упадку. Даже Фландрия и Голландия к концу XVII века подпали под французское влияние» [18], — указывает М. В. Алпатов. Французская Академия художеств вносит много нового в академическую систему художественного образования и воспитания. Особое внимание уделяется академическому рисунку и методам преподавания.

«Открытие академий выводило художников из полуремесленного состояния, в котором они находились, будучи членами гильдий. Академии внесли порядок в систему преподавания. Преподавание было предметом их особых забот. Ученики с юных лет проходили серьезную выучку, и это помогло Академии быстро создать огромные кадры художников, в которых нуждалось правительство Людовика XIV» [19].

Наиболее выдающейся личностью этого периода был первый живописец короля, «вдохновитель и диктатор академии» Лебрен [20]. Профессор М. В. Алпатов о нем пишет: «...судя по докладам Лебрена в Академии, он вносил много нового в дело преподавания: его рассуждения о сходстве различных типов людей с животными были в тот чопорный век большой смелостью» [21].

В этот период еще больше укрепляется авторитет академии не только как учебного заведения, но и как законодательницы высоких художественных вкусов. Признавая высшим образцом античное искусство и опираясь на традиции Высокого Возрождения, почти все академии Европы начинают создавать идеальную школу изобразительного искусства в широком смысле этого слова.

Рисунок в системе художественного образования по-прежнему рассматривается как основа основ. Но обучение рисованию с натуры начинается со штудирования классических образцов античного искусства. Только штудирование древнегреческих скульптур поможет начинающему познать законы природы и искусства, только классические образцы помогут художнику понять идею красоты и законы прекрасного — утверждали в академиях. Характерным примером этого могут служить рассуждения Л. Бернини.

«Нужно,— говорит Бернини,— сначала заставлять рисовать в античной манере, чтобы у молодых людей сформировалась идея красоты,—ведь она будет им необходима всю жизнь; разрешение же рисовать сразу с натуры может оказаться гибельным, ибо почти всегда натура незначительна и жалка; если воображение художников будет заполнено лишь ею, они никогда не создадут ничего великого и прекрасного,— ведь высокой красоты в натуре никогда не бывает; пользоваться натурой могут лишь весьма искусные мастера, которые в состоянии увидеть ее недостатки и исправить их в своем изображении. Юноше это не под силу, так как он еще не обладает опытом и не знает законов прекрасного»[22].

В своих рассуждениях об искусстве, об академической системе художественного образования Бернини затрагивал и частные вопросы методики рисования. Он говорил: «В Академии надо также изучать античность, рисовать в большом стиле, чтоб придать величие манере, так как в величии содержится больше особенностей, чем в мелочном и в посредственном. Для этого надо класть бумагу не на колени, но как можно дальше на ноги, сколько допустимо, и очень длинным карандашом рисовать как можно дальше от глаза, такой прием придает величие манере. Рисовать следует всегда с большой точностью, то есть предельно законченно, потому что, поступая так, можно приобрести навык рисовать точно и завершенно, чтобы не прилагать потом много старания и мучения»[23].

Подобные идеи получают самое широкое распространение, они оказывают свое влияние на каждого художника, на его творчество.

Благоговейное преклонение перед классическим искусством Древней Греции и эпохи Возрождения налагало свой отпечаток не только на методы обучения, но и на все искусство классицизма в Европе XVII и последующих веков. Однако, несмотря на достигнутые успехи в общей системе академического образования, в некоторых академиях стали появляться ложные взгляды на искусство и на методы преподавания рисования. Многие профессора стали требовать от своих учеников, чтобы те идеализировали природу, смотрели на нее через «очки античности». Рисуя обнаженное тело натурщика, ученик должен был выправлять форму человеческого тела — молодого натурщика по скульптуре Аполлона, а пожилого — по скульптуре Геракла.

Гипсовый слепок, статуя или рисунок с антика всегда были перед глазами «классика». Рисуя живого натурщика, он искал в нем «античность» и если не находил, то вводил ее сам от себя. Строение головы, торса, рук, ног, пропорций тела и ракурсы движений — все было подчинено «золотой мере», выработанной две тысячи лет назад.

Недостатком академической системы обучения того времени было также и то, что она мало, а вернее, совсем не уделяла внимания индивидуальности молодого художника. Здесь сыграла свою роль и эстетика классицизма. Идеи гармонического устройства общества, основанного на вечных незыблемых законах разума, где индивидуальность целиком подчинена интересам нации, государст-

ва, монархии, вели к стремлению идеализировать природу и человека. Нормативность эстетики конца XVII века заставляла художника следить за строгой уравновешенностью, четкостью, пластичностью художественных форм. Наиболее ярким и выдающимся художником этого направления был Пуссен.

Во Французской Академии художеств долгое время верили в существование теоретических трудов, оставленных Пуссеном. Г. Серизье уверял, что видел книгу о свете, о тенях и об измерении, якобы написанную Пуссеном. Однако до нас не дошло никаких теоретических трудов художника.

Вместе с тем мы не можем и в категоричной форме утверждать, что Пуссен не занимался теорией. Известно, что Пуссен хотел развить и дополнить трактат Леонардо да Винчи, создал ряд рисунков для теоретического обоснования законов равновесия, которые сохранились до нашего времени (рис. 57).

Подводя итоги всему вышеизложенному, надо отметить, что XVII век в истории методов обучения рисунку внес много нового и прогрессивного. В эту эпоху рисунок выделяется в самостоятельную учебную дисциплину — академический рисунок. Создается специальная академическая система обучения рисунку, в которой предусматривается четкая методическая последовательность усложнения учебных задач: копирование с образцов, рисование с гипсов, рисование с натуры. Эта система обучения давала очень хорошие результаты. Все художники этого направления прекрасно владели рисунком, что мы легко обнаруживаем в каждом их произведении, будет ли это графическая или живописная работа. Среди художников XVII века, хорошо владевших рисунком, особо следует отметить: братьев Карраччи и их учеников, Рубенса и его учеников, Пуссена и его последователей, Питера Ластмана и его ученика Рембрандта и многих других художников-педагогов. Все они безупречно владели рисунком, и что особенно характерно для этого периода — необыкновенная внимательность при моделировке формы обнаженного человеческого тела. Здесь мы обращаем внимание на правильную и четкую трактовку форм торса, рук, ног. В каждом изображении человеческого тела мы видим безупречное знание анатомии, и это не формальное перечисление костей и мышц, а свободное творческое использование знаний и навыков. Наблюдая за моделировкой формы торса, мы отмечаем правильное расположение ключиц, яремной ямки, мышц груди, прямых и косых мышц живота; на руках — расположение дельтовидных, двуглавых, плечелучевых мускулов, выступов плечевых и лучевых костей; на ногах — характерные формы костей и мышц бедра и голени, закономерность расположения костей и мускулов стопы.

Вполне естественно, художественные школы XVIII века уже не могли отказаться от достижений в системе академического образования, они продолжали развивать дальше классическое направление в искусстве и в методах преподавания рисунка в европейских академиях художеств, речь о которых пойдет в следующей главе.

ПРИМЕЧАНИЯ

[1] Инициатор этой Академии Лодовико Карраччи (1555—1619) был одаренным живописцем, гравером и скульптором. Он прошел хорошую школу рисунка у Просперо Фонтаны, затем во время своего путешествия по Италии занимался у Тинторетто, а также тщательно изучал творения Андреа дель Сарто, Корреджо и других выдающихся итальянских живописцев.
Вернувшись в Болонью, он вместе с братьями организовал школу, куда «собрал много бедных мальчиков», думая из них воспитать великих художников и тем самым приостановить упадок художеств в Италии. В дальнейшем так же поступят И. Бецкой, создавая воспитательное училище при Академии художеств в России, и А. Г. Венецианов в своей школе.

[2] Агостино Карраччи (1557—1602) — живописец и гравер. Учился у П. Фонтана, Б. Пас-

серотти и Д. Тибальди. Как художник развивался под влиянием Лодовико Карраччи. Агостино Карраччи был человеком прекрасной души и высоко и разносторонне образованным представителем своей эпохи; он занимался математикой, философией, географией, историей, астрономией и поэзией. Написал для учеников Академии превосходное по тому времени руководство по пластической анатомии. Кроме того, Агостино был прекрасный педагог. Он сам проводил занятия по пластической анатомии и с целью лучшего усвоения предмета в присутствии учеников препарировал трупы. Преподавал правила перспективы и читал историю искусства.

[3] Аннибале Карраччи (1560—1609) — живописец и гравер — ученик Лодовико Карраччи. Как и Лодовико, Аннибале большое значение придавал теории; прочитав «Трактат о живописи» Леонардо да Винчи, он вскричал: «Как жаль, что я не знал его прежде. Он бы избавил меня от 20 лет опыта». Аннибале считал, что сложный и мучительный путь творческой работы художника можно легко преодолеть, зная заранее все основные теоретические положения.
С момента основания Академии и до конца своих дней Аннибале принимал самое активное участие в педагогической и художественной деятельности этого заведения. Умер в 49 лет и погребен, согласно выраженному им перед смертью желанию, в Пантеоне, рядом с Рафаэлем.

[4] Существует и другой перевод этого сонета:

Кто стремится и хочет стать хорошим
живописцем,
Тот пусть вооружится рисунком Рима,
Движением и светотенью венецианцев
И ломбардской сдержанностью колорита.
Манеру мощную возьмет от Микеланджело,
От Тициана — передачу натуры,
Чистоту и величие Корреджиева стиля
И строгую уравновешенность Рафаэля.
От Тибальди — достоинства и основу,
От Приматиччо — ученость компоновки
И немного грации Пармиджанино.
Но, не мучая себя столь многим изученьем,
Пусть подражает лишь картинам,
Оставленным нам нашим Никколино.
(Мастера искусства об искусстве. М., 1967, т. 3, с. 25).

[5] Цит. по сб.: Мастера искусства об искусстве, т. 3, с. 144.

[6] Там же, с. 145.

[7] Там же, с. 146.

[8] Доменико Цампьера, прозванный Доменикино, родился в 1581 году в Болонье. Учиться начал у Дениса Кальварта, а закончил образование в Академии братьев Карраччи. Из своих учителей особенно сильно любил и уважал Аннибале Карраччи и стремился быть его последователем как в творчестве, так и в оценке и понимании рисунка. Он писал: «Не знаю, Ломаццо ли пишет, что рисунок — это материя, а колорит — форма живописи. Мне кажется, что это совсем наоборот, так как рисунок дает бытие предмету, и нет ничего, что имело бы форму вне своих определенных контуров; и я понимаю рисунок как простую границу и меру количества; и, наконец, колорит без рисунка не имеет никакого существования. Мне еще кажется, что это Ломаццо говорит, будто человек, нарисованный в натуральную величину, не может быть узнан по одному рисунку, но, конечно, только с добавлением сходного колорита; и это тоже неверно, ибо Апеллес одним углем нарисовал портрет того, кто привел его на пир и кого с изумлением тотчас узнал царь Птолемей. Это относится и к скульптуре, которая не имеет никакого колорита» (там же, с. 38).

[9] История создания и формирования Российской Академии художеств была весьма сложной и затяжной. Двадцать пятого сентября 1747 года последовал «Регламент»: «Согласно этому регламенту, Академия Наук переименовывается в Академию Наук и Художеств. Преподавание искусств расширяется: основаны скульптурный и архитектурный классы, а рисовальная палата разделена на три отдела: с рисунков, с гипсов и с натуры». «...Штелин в 1756 году, когда И. И. Шувалов ездил за границу приглашать профессоров искусств во вновь учреждаемую Академию художеств, составил подробно разработанный проект нового штата и правил для Академии художеств при Академии Наук». В 1757 году последовал «Указ» открыть при Московском университете «Академию трех знатнейших художеств». «Из студентов Московского университета вербуются и первые ученики Академии. В начале 1758 г. 16 студентов, в возрасте от 14 до 17 лет, были привезены в Петербург. Самому старшему из них, Баженову, было, впрочем, уже 20 лет. В Петербурге набирают еще 20 мальчиков, по большей части из солдатских детей, временно помещают их в доме Шувалова... 1 января 1759 года Академия переводится в новое помещение, а именно в дом на набережной Невы, на углу 3 линии Вас. Остр., по имени прежних владельцев называвшийся Головкинским, но состоявший в ведении Комиссии Строений». В 1765 году «Академия трех знатнейших художеств» переименовывается в Санкт-Петербургскую Императорскую Академию художеств. Подробнее см.: Юбилейный справочник Императорской Академии художеств 1764—1914. Составитель С. Н. Кондаков.

[10] См.: D. M a h n. Studes in Seicento art Freores. London. 1947.

[11] П. П. Р у б е н с. Письма. М., 1933, с. 98.

[12] Там же, с. 49.

[13] Надо заметить, что эта методическая проблема волновала многих художников-педагогов — Рейнольдса, Давида, Буабодрана. Среди русских художников-педагогов мы

можем выделить Шебуева, Венецианова, Брюллова, Кардовского. В главе «О принципах и методах обучения рисованию» Д. Н. Кардовский писал: «Применение в начале обучения рисования с античных фигур, гипсовых масок, бюстов и скульптуры, а также копирование образцов живописи и рисунка не должны допускаться» (Пособие по рисованию. М.—Л., Госстройиздат, 1938, с. 8).

[14] Цит. по сб.: Мастера искусства об искусстве, т. 3, с. 171.

[15] «Художественный хроникер», 1887, № 7—8, с. 67.

[16] Мастера искусства об искусстве, т. 3, с. 204.

[17] Известно, что Рубенс в 1622 году выпустил со своим предисловием по-итальянски альбом с зарисовками фасадов, планов и разрезов дворцов генуэзской знати под названием «Palazzi di Yenova»; «Трактат о цвете», который 5 февраля 1636 года Рубенс собирался переслать Пейреска; латинское сочинение Рубенса «О подражании античным статуям», отрывок из которого мы цитировали.

[18] М. В. Алпатов. Указ. соч., т. 2, с. 250—251.

[19] Там же, с. 240.

[20] Шарль Лебрен (1619—1690) родился в Париже. Первым его учителем был Симон Вуэ, глава французской художественной школы первой половины столетия. В 1640 году, когда в Париж приехал Пуссен, Лебрен сделался одним из его наиболее горячих почитателей и последователей. В 1642 году он вместе с Пуссеном отправился в Рим, где стал изучать и копировать Рафаэля, Карраччи, Гвидо Рени. В 1646 году Лебрен вернулся в Париж. В 1662 году он получает звание «первого живописца короля» и осуществляет идеи государственного протекционизма в области искусства. Лебрен — один из основателей и долгое время директор Академии живописи и скульптуры. Таким образом, Лебрен выступал главным законодателем «высокого стиля», который господствовал при Людовике XIV. Как теоретик Лебрен выступал в качестве создателя французской академической доктрины. Теоретические труды Лебрена представляют собой доклады, читанные им на заседаниях Академии. Он ставил перед собой задачу дать своим слушателям готовую рецептуру «высокого стиля». Таким докладом, прочитанным на заседании Академии в 1667 году, был его трактат «О методе изображения страстей», опубликованный после смерти художника. Ниже мы приводим выдержки из этого трактата: «Так как в действительности большая часть страстей души вызывает телесные изменения, необходимо, чтобы мы знали, каковы же эти изменения, которые должны выражать страсти... Когда брови поднимаются посредине, это движение вызывает приятное переживание.

Следует заметить, что когда бровь приподымается в середине, рот приподымается в углах, а при печали — в середине.

Но когда бровь опускается в середине, это движение означает телесное страдание и тогда производит обратное впечатление, потому что углы рта опускаются.

В смехе все части лица следуют друг за другом, ибо брови, опускаясь к центру лба, заставляют нос, рот и глаза совершать то же движение.

При плаче движения сложны и противоречивы, потому что бровь опускается в сторону носа и глаз, а рот приподнимается в эту же сторону. Следует еще отметить, что когда сердце безжизненно, то таковы же и все черты лица» (Мастера искусства об искусстве, т. 3, с. 286).

[21] М. В. Алпатов. Указ. соч., т. 2, с. 240.

[22] Цит. по: Р. Роллан. Собр. соч. в 14 томах. М., 1958, т. 14, с. 72—73.

[23] Мастера искусства об искусстве, т. 3, с. 52.

ГЛАВА IV

МЕТОДЫ ПРЕПОДАВАНИЯ РИСОВАНИЯ В XVIII И ПЕРВОЙ ПОЛОВИНЕ XIX ВЕКА

Начиная с XVIII и до второй половины XIX века, художественные академии Франции, Англии, России, Германии переживают свой «золотой век». Они указывают художникам пути к вершинам искусства, воспитывают художественный вкус, определяют эстетический идеал. Многое делается для усовершенствования методики преподавания изобразительного искусства и прежде всего рисования. Рисунок как основа основ изобразительного искусства стоит в центре внимания всех академий. Ему придается особое значение. Опытные педагоги-методисты разрабатывают и издают в этот период большое количество различных пособий, руководств, самоучителей. Французские рисовальщики поднимают искусство рисунка на небывалую высоту, особенно в техническом отношении.

К середине XIX века Франция выдвигается на первое место, становится законодательницей мод, ведущей «художественной страной», какой до этого была Италия.

Исследуя историю методов преподавания рисования по академической системе, мы видим, что там были и отрицательные моменты, но преобладали положительные. Прежде всего надо сказать, что в академиях были четкая и строгая система обучения, отработанная методика преподавания, стремление совместить чувство художника и научную логику. Академики говорили своим ученикам, что они в своей творческой работе должны опираться на разум, который контролирует впечатления художника, приводит отдельные ощущения, полученные от наблюдения природы, в определенный порядок. Рисовальщик наблюдает предметы в природе, анализирует их форму, опираясь на знания, на логику. Очень хорошо по этому поводу высказался Гете: «Я никогда не созерцал природы с поэтической целью. Я начал с того, что рисовал ее, потом я ее изучал таким образом, чтобы точно и ясно понимать естественные явления. Так я мало-помалу выучил природу наизусть, во всех ее мельчайших подробностях, и когда мне этот материал был нужен как поэту, он весь был в моем распоряжении и мне незачем было погрешать против правды» [1]. Эффективность академической системы преподавания заключалась в том, что обучение искусствам проходило одновременно с научным просвещением и воспитанием высоких идей. Большинство художников смотрели на свое искусство не как на ремесло, а как на большое и великое дело, которое возвышает чувства и нравственность людей. Английский художник Джошуа Рейнольдс говорил: «Стремление истинного художника должно простираться дальше: вместо старания развлекать людей подробной мелочной тщательностью своих подражаний он должен стараться облагородить их величием своих идей»[2].

Особенно много было сделано академиями в области методики преподавания рисунка, живописи, композиции. Почти каждый преподаватель академии прежде всего думал о том, как усовершенствовать методику, как облегчить и сократить ученикам процесс усвоения учебного материала. Методика обучения и воспитания должна строиться на научных основах, утверждали они, искусство, успех художника — это не дар божий, а результат научного познания и серьезного труда. Тот же Рейнольдс указывал: «Наше искусство не есть божественный дар, но оно и не чисто механическое ремесло. Его основание заложено в точных науках»[3].

Как мы уже говорили, к концу XVII века в академиях многие педагоги стали слишком догматически следовать канонам античного искусства. Такой метод суживал познавательные и эмоциональные возможности художественного отражения действительности, лишая образы убедительности и глубины. Многие стали думать, что зло таится в самой системе академического образования и воспитания. Они стали об-

винять академию как школу, критиковать ее принципы, традицию.

К числу противников академической системы образования можно отнести и французского энциклопедиста Дени Дидро (1713—1784). Дидро был философом-просветителем, отстаивающим материалистические идеи в эстетике. Подобно другим французским философам-материалистам XVIII века, Дидро придавал огромное значение просвещению. «Образование,— писал он,— придает человеку достоинство, да и раб начинает сознавать, что он не рожден для рабства»[4]. Это относилось и к художественному образованию. Однако в своих «Салонах» (критических обзорах периодических художественных выставок) Дидро подвергал ожесточенной критике всех представителей классицизма и академической школы и, ратуя за непредвзятое реалистическое изображение жизни, в пылу полемики отрицал самый принцип академического обучения. Свои взгляды на академическую школу он выразил в работе «Опыт о живописи», которая была написана в 1765 и опубликована в 1795 году.

Спустя два года выдающийся представитель просвещения в Германии И.-В. Гете (1749—1832) — один из основоположников немецкой литературы нового времени и разносторонний ученый, высказавший «гениальные догадки, предвосхищавшие позднейшую теорию развития»[5], и в частности теорию цветоведения, откликнулся на работу Дидро статьей «Опыт о живописи» Дидро»[6], в которой подверг критике его взгляды. Так, например, критикуя академию, Дидро писал: «Считаете ли вы, что те семь лет, которые проводятся в академии за рисованием с модели, хорошо используются? и не хотите ли вы знать, что думаю об этом я? Именно в течение этих семи тягостных и жестоких лет усваивается манера рисовать...» [7] «Не в школе научаются общей согласованности движений, — говорит Дидро,— а в жизни. Молодой художник должен идти не в Лувр рисовать с антиков, а в церковь, в деревенский кабак, на праздничные гулянки и там наблюдать и изучать людей».

Гете в своей статье замечает, что Дидро в данном случае смешивает направление в искусстве (школа как направление) со школой как таковой. И сегодня многие художники и искусствоведы не желают понять разницы между школой как направлением в искусстве и школой как учебным заведением. Конечно, школа как учебное заведение накладывает свой отпечаток на формирование художника, и направление в искусстве также оказывает свое влияние на школу. Но методы преподавания не всегда согласуются с общим направлением искусства и школы, а в своих педагогических основах они часто остаются незыблемыми.

Возражая Дидро, Гете пишет: «Однако, непосредственно в том виде, как дает этот совет Дидро, он не может привести ни к чему. Ученику сперва нужно знать, чего ему следует искать, чем может художник воспользоваться в природе, как должен он использовать это в целях искусства. Если же у него нет этих предварительных знаний, то ему не поможет никакой опыт, и он, как многие из наших современников, станет изображать лишь обычное, полузанимательное или, сбившись в сантиментальность,— ложно занимательное»[8]. И далее: «Не следует, однако, забывать, что толкая ученика без художественного образования к природе, его удаляют одновременно и от природы и от искусства»[9].

Дидро считал, что академия, школа, традиция — не нужны. Что манерность исходит только оттуда: «Ни в рисунке, ни в красках не было бы ничего манерного, если бы стали добросовестно воспроизводить природу. Манерность исходит от преподавателя, от Академии, от школы и даже от античности»[10].

Гете опровергает эту точку зрения: «Поистине, как плохо ты начал, так же плохо ты и кончаешь, любезный Дидро, и нам приходится расставаться с тобой под конец главы с неудовольствием. Разве юношество, при наличии небольшой дозы гениальности, бывает недо-

статочно уже надуто? разве не обольщает себя каждый так охотно мыслью, будто ничем не ограниченный, индивидуально пригодный, самостоятельно избранный путь является лучшим и ведет всего дальше? А ты непременно хочешь внушить своим юношам подозрительное отношение к школе! Возможно, что профессора Французской академии тридцать лет тому назад и стоили того, чтобы бранить и дискредитировать их подобным образом, — об этом я судить не могу, — но, говоря вообще, в твоих заключительных словах нет ни одного звука правды»[11].

Надо заметить, что последовательности в этих вопросах у Дидро не было. В своих официальных выступлениях (а в данном случае он выступает как бы неофициально: «Вы один прочтете это сочинение, друг мой, а потому мне можно писать все, что вздумается»[12]) он говорил совершенно противоположное.

Не понимая сущности и разницы между методом и методикой преподавания, между методом и системой, многие стали просто отвергать школу как таковую.

Разъясняя это положение в своей полемике с Дидро, Гете писал: «Но ты и сам не станешь серьезно отрицать, что учителя, Академия, школа, античность, которую ты обвиняешь в том, что она развивает манерность, могут с тем же успехом, при хорошем методе, насаждать настоящий стиль; более того, можно с полным правом задать вопрос: какой в мире гений установит сразу, путем простого созерцания природы, без традиций, нужные пропорции, уловит истинные формы, изберет настоящий стиль и создаст сам для себя всеобъемлющий метод? Подобный гений в искусстве в гораздо большей степени является пустым сонным мечтанием, чем твой упоминавшийся выше юноша»[13].

В истории методов обучения рисунку слепая борьба против школы, академии часто приводила к абсурду, к полному запутыванию вопроса. Так было в конце XIX века, когда шла борьба против Академии, так было и в начале XX века, в особенности у нас, в России, в 1920-е годы, когда Академия художеств была уничтожена и вместо нее организованы «Свободные мастерские», когда возникла теория «отмирания школы». С этого времени слова академия, академический, академизм стали восприниматься как своего рода жупел. Ниспровергатели академизма и до сих пор не хотят разобраться в идейных задачах и установках отдельных периодов развития академической системы художественного образования, отметить то положительное, что было достигнуто академиками в методах преподавания. Академизм академизму рознь. Был академизм, который основывался только на догмах и канонах. Такой академизм ложноклассического направления ставил своей целью не изучение природы и наблюдение жизни, а видоизменение ее по античному образцу. Но был академизм, который призывал изучать реальную действительность, давал правильные методические установки.

Академизм второй половины XVII века выражал господство разума над чувствами, ясность мысли и формы, четкость и строгость рисунка. Это направление школы, с одной стороны, вносило дисциплинирующее начало в искусство и творчество, с другой — привело к догматизму.

XVIII век выдвинул новые, революционные идеи — свободы, равенства и братства. Буржуазия в этот период вступила в борьбу против абсолютной власти монарха, она призывала к объединению всех классов общества для уничтожения привилегий аристократии и пережитков феодализма. Прогрессивные художники подхватили эти идеи и стали отражать их в искусстве. Отсюда возникла борьба против догматизма и условности в искусстве, против канонизированных форм за правдивое воспроизведение жизни. Однако в то же время педагоги-академики прекрасно понимали, что, меняя направление, принципы и эстетические установки в искусстве, школу как таковую уничтожить нельзя. В системе академического образования и воспитания XVII века было много положительного, особенно в области ме-

тодики преподавания рисунка. Выдающиеся деятели искусства стали писать статьи и выступать с речами в защиту академической системы обучения. Достаточно упомянуть блестящие речи Джошуа Рейнольдса, статьи об искусстве Гете.

Особый интерес для нас представляют высказывания английского художника Джошуа Рейнольдса (1723—1792), который прославил себя не только как художник-портретист, но и как педагог-теоретик.

На художественное образование, как и у большинства художников того времени, у Рейнольдса ушло 12 лет (1740—1752). Учиться он начал у художника Худсона, закончил свое образование в Италии. Вернувшись в Лондон, Рейнольдс приложил много усилий к созданию Академии художеств. Он говорил: «Открытие Академии — в высшей степени важное событие не только для художников, но и для всей нации... Это учреждение должно, во всяком случае, продвинуть наше познание искусства... но главным преимуществом Академии, помимо того, что она обеспечит квалифицированное руководство учащимися, будет то, что она станет хранилищем великих образцов искусства»[14].

В 1768 году, наконец, была открыта Академия художеств. Рейнольдс становится ее президентом и до конца жизни сохраняет за собой этот пост. С этого времени он ежегодно выступает в Академии с речами. Его «Речи» отличались изяществом слога и глубокими философскими мыслями.

В своих «Речах» Рейнольдс в основном обращается к молодым художникам — воспитанникам Академии, он призывает их следовать положениям и принципам высокого искусства, внимательно изучать жизнь, постоянно обогащать свой ум науками. «Успех вашей художественной деятельности почти целиком зависит от вашего прилежания, но прилежание, которое я вам советую, есть прилежание разума, а не рук»[15].

Уже с первых шагов своего руководства Академией художеств Рейнольдс смело и с большой убедительностью выступает в защиту академических принципов обучения. В своей первой речи Рейнольдс говорил: «Я убежден, что это (академическое обучение.— *Н. Р.*) единственно плодотворный метод, чтобы добиться прогресса в искусстве. Надо воспользоваться случаем, чтобы опровергнуть ложное и широко распространенное мнение, будто правила сужают гений. Они являются путами только для тех, которым не хватает гения»[16].

На академическое обучение Рейнольдс смотрел не как на схоластическое зазубривание схем и канонов, а как на серьезный научный метод обучения искусствам, основой которых является изучение натуры. Он писал: «...я хочу указать на главнейший недостаток в преподавании всех мне известных академий. Учащиеся никогда точно не рисуют те живые модели, которые они перед собой имеют... Их рисунки похожи на модель только по позе. Они изменяют форму согласно своим неопределенным и неясным представлениям о красоте, и рисуют скорее то, какой фигура, по их мнению, должна была бы быть, чем какова она на самом деле»[17].

Серьезное внимание Рейнольдс уделял вопросам методики. Для преподавателя изобразительного искусства вопросы методики преподавания должны быть на первом месте, так как от правильного решения их зависит успех обучения. Это должны понять и ученики.

«Если я буду говорить вам о теории искусства, то только в связи с методикой ваших занятий.

Первая ступень обучения в живописи, подобно грамматике в литературе, это общая подготовка к любому виду искусства, который ученик для себя потом изберет.

Умение рисовать, моделировать и применять краски справедливо было названо языком искусства.

...Теперь для него наступил второй этап занятий, в котором он должен изучить все, что было до него познано и сделано. До этого он получал указания от одного какого-нибудь учителя, теперь он должен рассматривать само Искусство, как своего руководителя»[18].

Большое значение Рейнольдс придает ежедневной работе. «Овладение рисунком, подобно игре на музыкальном инструменте, может быть достигнуто лишь бесчисленными упражнениями. Мне нечего поэтому повторять... что карандаш должен быть всегда в ваших руках»[19].

Изучая основные положения академического рисунка, ученику необходимо одновременно закреплять эти знания рисунком по памяти, говорит Рейнольдс. «Я особенно рекомендовал бы, после вашего возвращения из Академии, пытаться нарисовать фигуру по памяти. Я добавил бы, что если вы будете соблюдать этот обычай, вы сможете рисовать человеческую фигуру более или менее правильно, с такой же малой затратой усилий, какая требуется для начертания пером буквы из алфавита»[20].

Основным методом в начальной стадии обучения, указывал Рейнольдс, должен быть метод принуждения. Здесь, говорит он, надо строго держать в руках ученика, принуждать его к работе, как это делают учителя общеобразовательных школ. «В первой половине жизни обучающегося искусству, как и всякого школьника, неизбежно должно господствовать принуждение. Грамматика, начальные правила, как бы они ни были невкусны, должны быть при всех обстоятельствах усвоены»[21].

Здесь очень важно заставить ученика правильно понять путь овладения искусством, заложить основы для дальнейшего развития его способностей: «Я бы прежде всего рекомендовал, чтобы от младших учеников требовалось безусловное повиновение тем законам искусства, которые были установлены великими мастерами. Чтобы эти образцы, которые находили признание во все времена, рассматривались бы ими как совершенное и безупречное руководство, как предмет для подражания, а не критики... Только когда их талант совершенно созреет, может быть, наступит время, когда можно будет обойтись без правил. Но нельзя разбирать леса, пока не возведено здание»[22].

Строя методику работы с учениками, педагогу необходимо с особым вниманием относиться к одаренным. Здесь, говорит Рейнольдс, надо учитывать возрастные особенности учащихся, их стремления и увлечения: «Особенно внимательно надлежит следить за успехами более подвинутых учеников, достигших в своих занятиях того критического периода, от правильного понимания которого зависит будущее направление их вкуса. В этом возрасте для них весьма естественно увлекаться больше блеском, чем основательностью, и предпочитать роскошную небрежность утомительной точности... Им нетрудно будет достичь этих ослепляющих качеств. Когда они потеряют много времени в этой легкомысленной погоне, трудность будет заключаться в отступлении; но будет слишком поздно; и вряд ли найдется хоть один пример возвращения к добросовестному труду после того, как разум был развращен и обманут этим ложным мастерством... Они приняли тень за сущность; и сделали механическую легкость главным достоинством искусства, для которого она является лишь украшением. Тем более, что о заслугах в этой области мало кто может судить, кроме самих художников. Мне кажется, что это — один из самых опасных источников развращения... Снова и снова надо повторять, что прочная слава дается только трудом и что нет легкого пути, чтобы сделаться хорошим художником»[23].

Придавая большое значение методическому руководству, методике преподавания, Рейнольдс в то же время понимал, что преподавание — это тоже своеобразное искусство. Овладеть методикой преподавания можно только на практике, без практики разговоры о методике бесплодны. «Можно с хвастливой болтливостью весьма широковещательно распространяться о всяких подробностях преподавания. В лучшем случае это будет бесполезно»[24].

В XVIII веке на академическую методику преподавания рисования большое влияние оказали прославленный археолог, историк искусства Винкель-

ман и живописец Антон Рафаэль Менгс (1728—1779).

Исключительная влюбленность в свой труд, знание классического искусства Древней Греции и глубокое понимание ценности античного искусства в деле воспитания молодых художников способствовали тому, что теоретические положения Винкельмана и Менгса стали законом для многих европейских академий художеств. Редкий из художников не зачитывался научными исследованиями этих выдающихся деятелей искусства. С трудами Винкельмана были знакомы не только художники-профессионалы, но и подавляющее большинство передовой интеллигенции того времени. Работы Винкельмана формировали эстетические взгляды как художников, так и людей самых различных профессий.

Иоганн Винкельман в своих трудах сумел убедительно раскрыть культурное значение античного искусства. Он разработал стройную, передовую для того времени систему художественной критики.

Винкельман считал, что главным содержанием изобразительного искусства должно быть «прекрасное». Сущность прекрасного в искусстве, как утверждал Винкельман, заключается в изображении природы по классическим законам — это строгое соблюдение законов композиции, верность пропорций и самое главное — правильность рисунка.

Винкельман говорил: чтобы стать великим — подражай древности. Античность надо любить, чтобы правильно понять природу.

Винкельман и Менгс, обнаружив единство эстетических убеждений и взглядов на изобразительное искусство, вдохновляли друг друга, активно выступали с пропагандой своих воззрений.

Рафаэль Менгс, помимо творческой и педагогической деятельности, много занимался научно-теоретической работой. Им было написано большое количество статей по проблемам изобразительного искусства и три капитальных сочинения, среди которых особенно ценилась художниками и любителями искусства книга под названием «Мысли о прекрасном и о вкусе в живописи» (Gedanken über die schönhet über Gessmak in Malerei, Zurich, 1765).

Основой изобразительного искусства Р. Менгс считал рисунок. Обучая молодое поколение художников, Менгс стремился прежде всего, чтобы его ученики приобрели «верность глаза и ловкость руки в рисунке, а также сообразность рисунка с колоритом». Он говорил, что «художник всегда должен рисовать, как живописец, а писать, как рисовальщик».

Однако взгляды Р. Менгса на рисунок и методику его преподавания были весьма субъективными, методологическая же основа их — идеалистична: «...идеальное стоит выше материального, идеальное способно сообщать материальному нечто от своего совершенства, и материальное способно это воспринимать»[25].

Много ценных мыслей о рисунке и методике его преподавания высказал в свое время Гете. Советский читатель при ознакомлении со взглядами Гете найдет очень много совпадений в обосновании метода реалистического искусства или, как его называл Гете, «искусства облагораживающего стиля» с теорией реализма современного советского искусствоведения.

Подражание — рабство, говорит Гете, манера — произвол художника, стиль же — результат целеустремленного научного познания мира.

Суждения Гете об искусстве, о рисунке и методах преподавания рисования представляют большой интерес не только для специальной художественной школы, но и для общеобразовательной; они дают ценный материал для усовершенствования методики преподавания и для правильного понимания рисования как общеобразовательного предмета. Поскольку взгляды Гете на рисунок очень мало освещены в нашей методической литературе, мы считаем необходимым остановиться на них более подробно.

Говоря об искусстве и методах овладения рисунком, Гете считал, что задача художника-педагога — помочь начинающему овладеть законами постро-

ния изображения и явлений природы. Природа, предметы, окружающие нас, имеют определенную закономерность строения. Чтобы правдиво, реально изобразить их, надо знать эти закономерности. Закономерности природы находят свое отражение в искусстве, следовательно, и искусство подчиняется определенным законам. Гете пишет: «. . .художник по призванию должен действовать согласно законам, согласно правилам, которые предписаны ему самой природой, которые ей не противоречат, которые составляют величайшее его богатство, потому что с их помощью он научается подчинять себе и применять как богатства своего дарования, так и великие богатства природы»[26].

Познание законов природы и законов искусства для начинающего художника нужно прежде всего. Художник, не знающий основных правил и законов искусства, ведет свою работу на ощупь, вслепую. Однако многие молодые художники, говорит Гете, этого, к сожалению, не осознают. «Наиболее вздорное из всех заблуждений—когда молодые одаренные люди воображают, что утратят оригинальность, признав правильным то, что уже было признано другими»[27].

Надо заметить, что это заблуждение еще до сих пор преследует многих начинающих художников, и преподавателям художественных школ приходится прилагать огромные усилия, чтобы убедить и заставить ученика избрать иной путь к вершинам искусства. В высказываниях Гете мы находим много ценных советов и рекомендаций, которые помогают сегодня решать сложные задачи в области методики преподавания рисунка. Так, например, отдавая должное эмоциональной стороне искусства, мы замечаем, что во время занятий ученик, в особенности когда достигает известного результата, испытывает радость и эстетическое наслаждение, которое увлекает его дальше к творческим поискам, и он начинает уже творить без всяких правил и законов. Некоторые методисты, опасаясь, как бы ученик не потерял своей увлеченности искусством, предоставляют ему полную свободу действий, боятся вмешаться в его работу. Такой метод обучения и приобщения человека к искусству Гете считал недопустимым.

«Игра с серьезным и важным портит человека. Он перескакивает ступени, задерживается на некоторых из них, принимая их за цель, и, считая себя вправе оценивать с высоты этой ступени целое, мешает следовательно своему совершенствованию. Он создает себе необходимость поступать по ложным правилам, так как он без правил не может творить даже по-дилетантски, а настоящих объективных правил не знает. Он все больше отдаляется от правды предметов и теряется в субъективных исканиях»[28].

Обучение без четких правил и законов не дает должного эффекта. Гете указывает, что начинающий художник должен изучать и живую природу, и те правила и законы искусства, которые продиктованы природой. Мнение, будто художественное образование сковывает творческие возможности молодого художника, мешает ему передать в своих произведениях жизнь,— ложная точка зрения. Можно еще раз процитировать слова Гете: «Не следует, однако, забывать, что толкая ученика без художественного образования к природе, его удаляют одновременно и от природы и от искусства».

Одно поверхностное наблюдение природы никогда не даст возможности художнику правильно ее понять. Чтобы правильно и убедительно изобразить предмет, его надо досконально изучить, в особенности когда мы хотим изобразить человеческую фигуру. «Человеческая фигура не может быть понята только при помощи осмотра ее поверхности: надо обнажить ее внутреннее строение, расчленить ее на части, заметить соединения, знать их особенности, изучить их действие и противодействие, усвоить скрытое, постоянное, основу явления, чтобы действительно видеть и подражать тому прекрасному неделимому целому, которое движется перед нашими глазами, как живой организм. Внешний осмотр живого существа смущает на-

блюдателя, и здесь позволительно привести правдивую поговорку: «видишь в первую очередь то, что знаешь»[29].

Знание анатомии для художника чрезвычайно важно, и изучить ее для него не представляет особой трудности, говорит Гете. Но это знание канонов пропорций древних позволит художнику свободно справляться с рисунком живой натуры. «Он должен изучить самым тщательным образом здоровое человеческое тело, от строения костяка до связок, сухожилий, мускулов; это не представит для него трудностей, если его здоровый талант видит свое подобие в здоровье и юности.

После того, как художник оценит и поймет драгоценный канон совершенных, хотя и безличных пропорций человеческого тела, мужского и женского, и будет в состоянии изобразить его, тогда может быть сделан следующий шаг к характерному»[30].

Сам Гете изучению анатомии отдавал очень много времени. 5 января 1788 года он пишет из Рима: «Изучение человеческого тела захватило меня целиком; все остальное перед этим исчезает»[31]. 10 января того же года: «Продолжаю прилежно рисовать человеческое тело, по вечерам занимаюсь перспективой». И далее: «Теперь я всецело отдался изучению человеческой фигуры, составляющей non plus ultra всего человеческого знания и деятельности. Моя усердная подготовка в изучении всех областей природы, особенно остеологии, помогает мне идти быстрыми шагами вперед»[32].

Все эти знания, говорит Гете, не только помогают художнику успешно работать, но и правильно понять и оценить великие творения мастеров прошлого. «Теперь только я вижу, теперь впервые наслаждаюсь самым возвышенным, что нам осталось от древности,— статуями»[33].

Гете интересовался и вопросами методики преподавания. Отмечая положительные стороны методики преподавания анатомии в римских школах, Гете пишет: «В большом лазарете Сан-Спирито в угоду художникам изготовлено такое прекрасное мускульное тело, что его красота приводит в изумление. Его можно принять за полубога с содранной кожей, за какого-нибудь Марсия.

И скелет изучают, по примеру древних, не как искусственно составленную массу костей, но вместе со связками, что уже придает ему жизнь и движение»[34].

Для овладения искусством рисунка нужны знания, знания и знания, говорит Гете, никакая техника, никакая манера без знаний не помогут художнику. «Дилетант всегда боится основательного, минует приобретение необходимых познаний, чтобы подойти к исполнению, смешивает искусство с материалом. Так, например, нельзя найти дилетанта, который бы хорошо рисовал. Так как в таком случае он был бы по дороге к искусству. Напротив, многие плохо рисуют и хорошо пишут красками. Дилетанты часто берутся за мозаики и восковую живопись, потому что они ставят на место искусства прочность произведения. Они часто занимаются гравированием, потому что их соблазняет размножение. Они ищут фокусов, манер, способов обработки, секретов, потому что они большей частью не могут подняться над понятием механического уменья и думают, что если бы они овладели приемами, то для них не было бы больше никаких трудностей. Именно потому, что дилетантам недостает настоящего художественного понимания, они всегда предпочитают многочисленное и посредственное, редкое и дорогое — избранному и хорошему»[35].

Каждый истинный художник, говорит Гете, как бы он ни был одарен, тянется к знаниям, и эти знания помогают ему совершенствоваться.

«Натуры, с живостью стремящиеся вперед, не довольствуются наслаждением, они требуют знания. Знание побуждает к самодеятельности; как бы удачна ни была последняя, в конце концов начинаешь чувствовать, что ни о чем нельзя судить правильно за исключением того, что можешь сделать сам»[36].

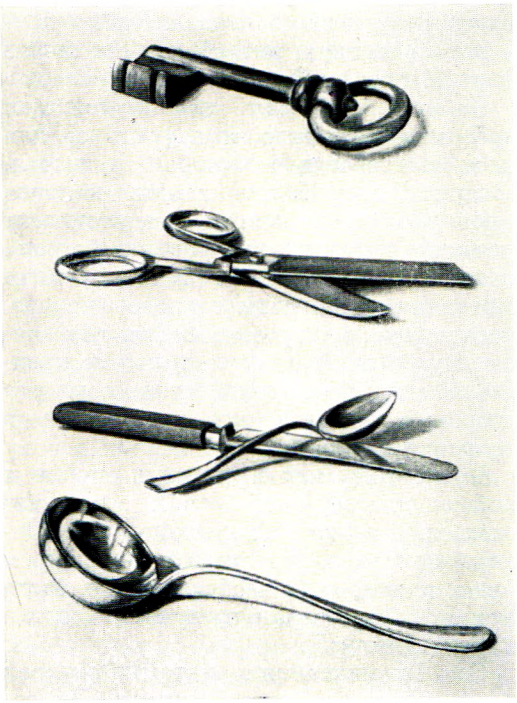
Большое значение Гете придает методическому руководству, руководящей роли педагога. Как бы ни был прилежен и одарен молодой художник, без

методического руководства, без опытного руководителя он не сможет заметно продвинуться вперед.

«После нескольких недель затишья, когда я был совершенно пассивен, меня снова посетили прекраснейшие, смею сказать, откровения. Мне дозволено проникать взором и в сущность вещей и их отношения, раскрывающие мне целую бездну богатств. Эти воздействия рождаются в моей душе, потому что я неустанно учусь, и притом учусь от других. Когда учишься самостоятельно, работающая и перерабатывающая сила только одна, и продвижение вперед не так заметно и идет медленнее»[37].

Говоря о методах обучения рисунку, Гете указывает, что овладеть искусством рисунка очень трудно и здесь может оказать помощь скульптура. Занимаясь лепкой, ученику легче понять форму, целое. «Наконец меня захватила альфа и омега всех вещей, какие нам известны,— фигура человека; я принялся за нее и говорю: «Господи, не отступлюсь от тебя, пока ты не благословишь меня, хотя бы я охромел в борьбе с тобой». С рисунками дело совсем не продвигается, а потому и решил заняться скульптурой, и это, кажется, пойдет лучше. По крайней мере, я напал на мысль, которая мне облегчает многое. Было бы слишком долго останавливаться на ней более подробно, и лучше делать, чем говорить. Словом, мое настойчивое изучение природы и тщательность, с которой я занимался сравнительной анатомией, научили меня в природе и в древностях видеть многое в целом, что художники с трудом находят по частям, и найдя, хранят при себе, не будучи в состоянии сообщить другим»[38].

Эффективность методов обучения рисунку повышается, когда мы используем наглядные пособия и специальные модели. Они помогают конкретнее понять и запомнить каждую деталь, каждую характерную особенность строения формы. Здесь, говорит Гете, надо построить методику работы таким образом, чтобы постоянно проверять полученные



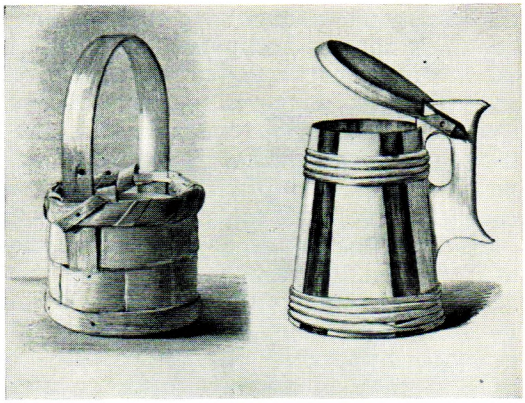
58. Таблица из пособия А. Баумгарта Руководство по обучению рисунку». 1900-е гг.

знания на практике, внимательнее наблюдать натуру и находить истинность полученных знаний в жизни.

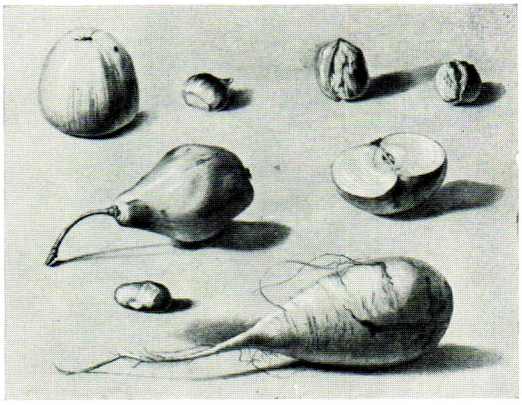
Большое внимание Гете уделяет и технике исполнения. Работа должна проходить без особых усилий, легко и свободно, а это достигается систематической ежедневной практикой. Если этого не будет, то многое можно упустить.

«Первой моей задачей было и будет— достичь в рисунке того момента, когда работается легко, не приходится переучиваться заново или стоять долгое время на одном месте, как сделал я, упустив лучшее время жизни»[39].

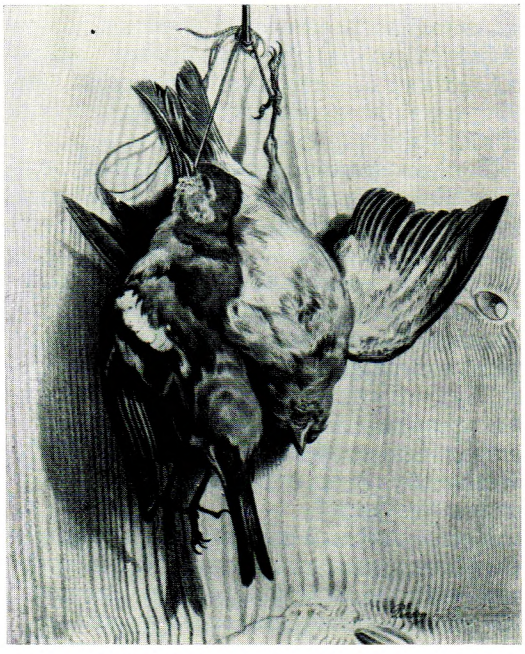
Особую роль Гете придает правильной организации учебной работы, методической последовательности построения изображения, в особенности на последнем этапе, когда работа приближается к завершению. Чтобы успешно завершить работу, надо правильно начать, если работа была начата неверно,



59. Таблица из пособия А. Баумгарта «Руководство по обучению рисунку». 1900-е гг.

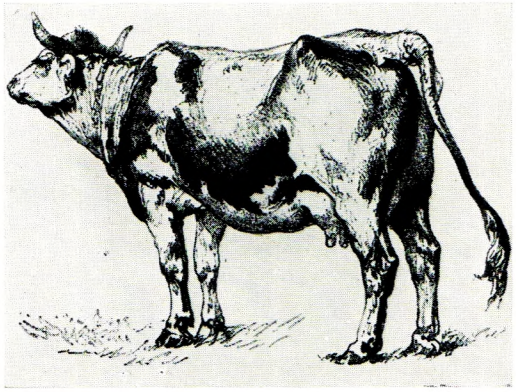


60. Таблица из пособия А. Баумгарта «Руководство по обучению рисунку». 1900-е гг.



61. Зябliки: самка и самец. Таблица из французского журнала «Л'Эколь де дессен» («Школа рисования»). 1850-е гг.

62. Таблица из пособия А. Баумгарта «Руководство по обучению рисунку». 1900-е гг.



63. Таблица из пособия Армань Касаня

то как бы ни старался ученик, он ее завершить не сможет.

«Дилетанты, сделав все, что в их силах, обычно говорят себе в оправдание, что работа еще не закончена. Разумеется! Она никогда и не может быть закончена, ибо неправильно начата. Мастер несколькими штрихами делает свою работу законченной; осуществленная или нет, она уже завершена. Даже самый искусный дилетант ощупью бредет в неопределенном, и по мере того, как растет осуществление, все яснее и яснее выступает сомнительность первоосновы. Лишь в самом конце обнаруживается упущенное, наверстать которое уже невозможно; а потому такое произведение никогда не будет законченным»[40].

Интересны мысли Гете о рисовании как общеобразовательном предмете. Особенно полезно рисование, говорит Гете, поэту. Во время рисования он шире и глубже начинает познавать мир, наблюдать его с иной точки зрения, видеть и чувствовать прекрасное. «Рисование и изучение искусства приходят на помощь поэтическому творчеству, вместо того, чтобы мешать ему; писать вообще нужно мало, а рисовать необходимо много»[41].

Более того, Гете считает, что каждый педагог общеобразовательной школы должен овладеть рисунком, тогда он сможет лучше раскрывать свой материал. «Как хорошо воспроизводит предметы знаток естественной истории, если он одновременно является рисовальщиком, именно потому, что с подлинным знанием дела подчеркивает важные и значительные части организма, которые и создают истинный характер целого»[42].

На высказываниях Гете мы остановились более обстоятельно не потому, что он был художником-педагогом. Он им не был, но как гениальный мыслитель он сумел выразить самые передовые педагогические идеи своего времени, многие из которых и сегодня не потеряли своей актуальности.

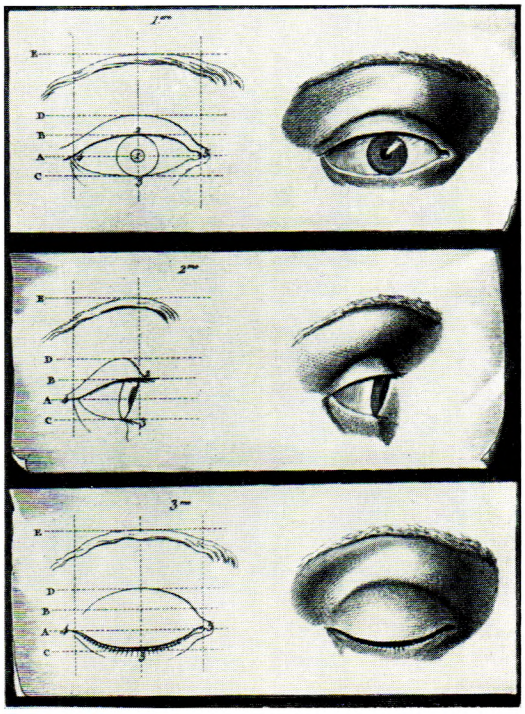
С конца XVIII века академическая система художественного образования и воспитания начинает меняться. Революционные идеи философов-просветителей, события Великой буржуазной французской революции 1789 года взволновали многих деятелей искусства. Они стали по-новому смотреть на искусство, на его цели и задачи. Это не замедлило сказаться и на методах обучения, на методике преподавания. Многие революционно настроенные художники стали решительно выступать против академизма как официального искусства, выразителя реакционных монархических идей.

Так, например, французский художник Жак-Луи Давид (1748—1826) одно время стал подумывать об уничтожении Академии и всей ее системы.

Однако, прекрасно понимая положительные стороны академической системы художественного образования, он не решился разрушить их устои. Более того, будучи у власти он не стал добиваться закрытия Академии, отрицать положительные стороны академической системы обучения и прежде всего — обучения рисунку.

Как и каждый хорошо разбиравшийся в искусстве художник, понимавший его научные основы, роль и значение наследия великих мастеров прошлого в формировании молодого художника, Давид не мог отрицать положительные стороны академической системы художественного образования.

64. Таблица из пособия Армань Касаня



65. Рисование глаза. Таблица из пособия Ш.-А. Жомбера «Методика обучения рисованию». 1754 г.

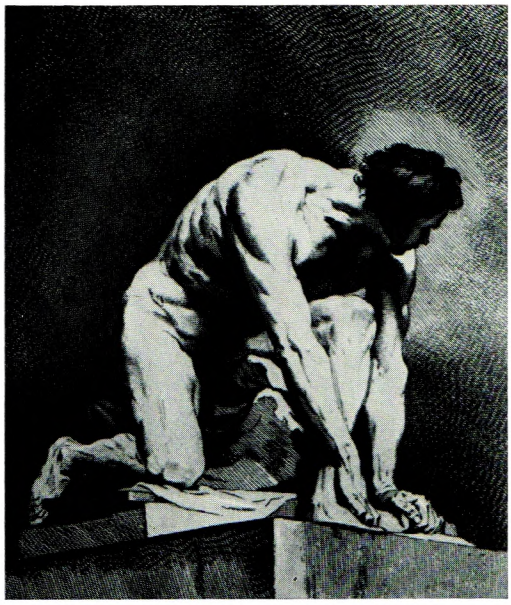
Большой вклад в дело развития учебного рисунка и его методики внес Давид в период своей педагогической деятельности в Академии. Отталкиваясь от классических норм в искусстве, Давид стремился к природе, естественности, «натуральности», правдивости. Он как бы старался связать воедино классические нормы в искусстве с наукой и природой.

Система Давида ничего общего не имела с «классической» системой его предшественников. Было бы ошибкой отождествлять школу Давида с системой братьев Карраччи или Пуссена, хотя все они опирались на классическое искусство античности и эпохи Возрождения. Давид начинает выступать за новое направление академической школы рисунка. Его методические принципы обучения рисунку дают поразительные результаты. Достаточно перечислить вышедших из его школы таких прекрасных рисовальщиков, как Гро, Энгр, Жироде, Викар, Навэ и другие.

Новые взгляды, новые положения методик обучения рисунку помогают проявлению новых реалистических тенденций в искусстве.

Выступая за высокое классическое искусство, за академическое штудирование натуры, Давид призывал учеников подмечать в ней и естественную красоту. «Искусства являются подражанием природе в том, что в ней есть наиболее прекрасного, в том, что в ней есть наиболее совершенного; естественное чувство в человеке привлекает его к тому же самому предмету»[43].

Отстаивая академическую направленность в обучении, Давид считал, что художнику необходимо получить как можно больше знаний законов природы и тех достижений, которые были откры-



66. Таблица из пособия Ш.-А. Жомбера «Методика обучения рисованию». 1754 г.

67. Таблица из пособия Ш.-А. Жомбера «Методика обучения рисованию». 1754 г.

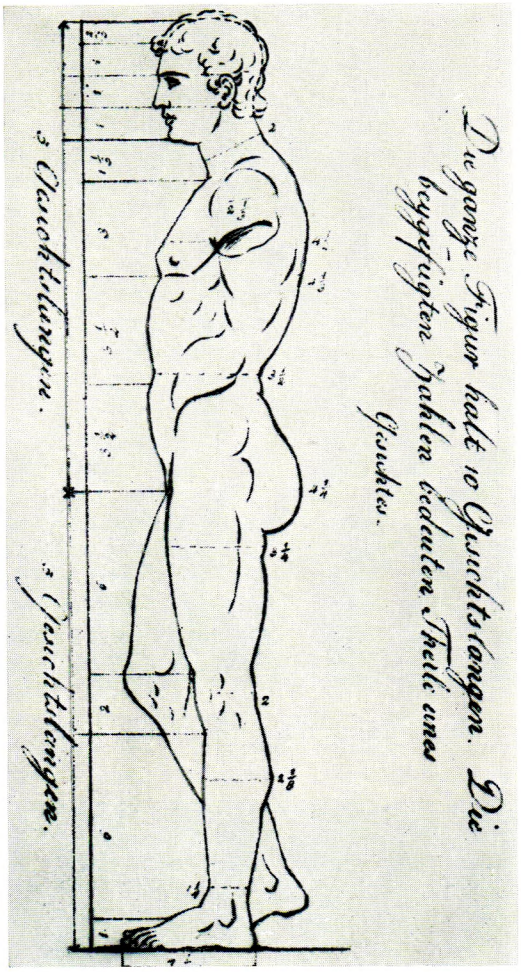
ты в области изобразительного искусства. «Нужно, следовательно, чтобы художник изучил все возможности человечества; нужно, чтобы у него было большое знание природы; ему нужно, одним словом, быть философом»[44].

Давид считал, что правильные методические установки в преподавании будут содействовать не только делу повышения качества обучения, но и дадут толчок дальнейшему развитию изобразительного искусства. «Только сильные души, обладающие чувством истинного, великого, которое дает изучение природы, смогут дать новый толчок искусствам»[45].

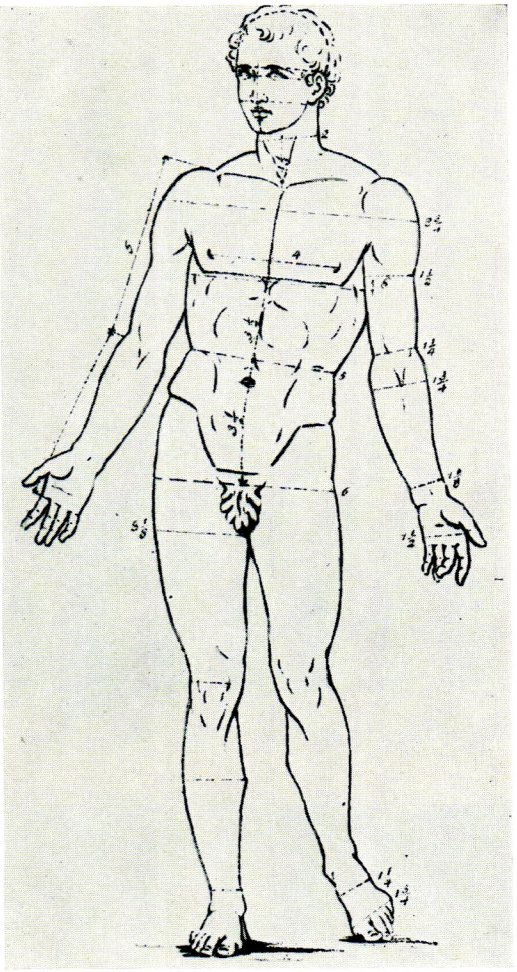
Академическая система художественного образования и воспитания давала хорошие результаты, говорит Давид, и ее установка следовать примеру великих мастеров прошлого, и в частности классической древности, остается в силе и для нас. «Древность не перестала быть великой школой современных художников и источником, где они черпают красоты своего искусства. Мы стремимся подражать древним в гениальности их замыслов, в чистоте рисунка, экспрессии фигур и прелести форм. Разве не можем мы сделать еще один шаг и подражать им также в нравах и установлениях, которые были учреждены у них, чтобы привести искусство к их совершенству?» [46].

Во главу художественного образования Давид кладет рисование с натуры; идеалами творческой работы считает «античность» и «природу». Следуя этим установкам, говорит Давид, можно достигнуть вершины искусства. Но особенно смиренно надо учиться у природы. Классическими же канонами искусства надо пользоваться весьма умеренно. Формула Давида гласила: «Будьте сначала правдивы, благородны после». Слепое, безропотное следование канонам, которое установилось в Академии, сковывает художника, превращает искусство в ремесло.

Молодой художник должен научиться находить среди многообразия природы главное, активно познавать мир, но не на основе интуитивного метода, а на



68. Пропорции фигуры, стоящей в профиль. Таблица из немецкого пособия 1815 года

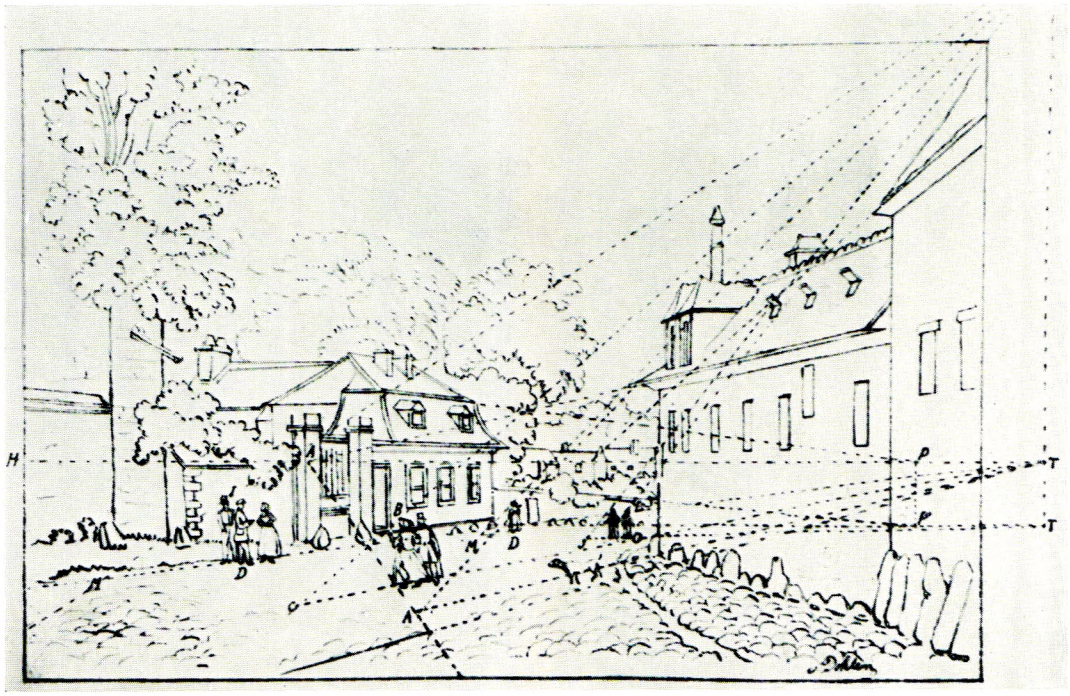


69. Пропорции фигуры, стоящей в фас. Таблица из немецкого пособия 1815 года

основе глубокого изучения природы и усвоения тех незыблемых правил и законов искусства, которые установили еще великие художники Греции.

«Только сильные души, обладающие чувством истинного, великого, которое дает изучение природы, смогут дать новый толчок искусствам, направляя их на принципы истинного, прекрасного»[47].

Рисунок — основа изобразительного искусства, рисунком человек передает мысль. За рисунком Давид следит очень внимательно, разбирает ли он живописное полотно, эскиз, подготовительный этюд к картине или саму картину — рисунок у него всегда на первом плане. В письме к своему ученику Навэ он пишет: «Поговорим о мадонне. Чувство в ней выражено превосходно, но, мой друг, она нехорошо нарисована, нехороши и ее драпировки. Ее талия слишком коротка, у ней нет спины, ее бедра начинаются сейчас же ниже пояса, нехороши драпировки рукавов; этот аграф посредине руки, который разбивает складки равномерно на две стороны, мне очень не нравится, и рука, проходящая



70. Таблица из пособия Ж.-Т. Тибо «Применение линейной перспективы в рисунке». 1827 г.

71. Таблица из пособия Ж.-Т. Тибо «Применение линейной перспективы в рисунке». 1827 г.

под мышками младенца Иисуса, мало чувствуется.

Что касается головы мадонны,— она мне бесконечно нравится — это лучшее, что есть в картине. Ее вуаль хорошо прочувствована, хотя не является естественным, что она окружает подушку ребенка. Что же касается младенца Иисуса,— его голова очень красива, тональности очень тонки, но вы человек, умеющий так хорошо писать волосы, на этот раз не достигли полного успеха. Вспомните о Леонардо да Винчи. Бедра слишком коротки, живота же нет вовсе.

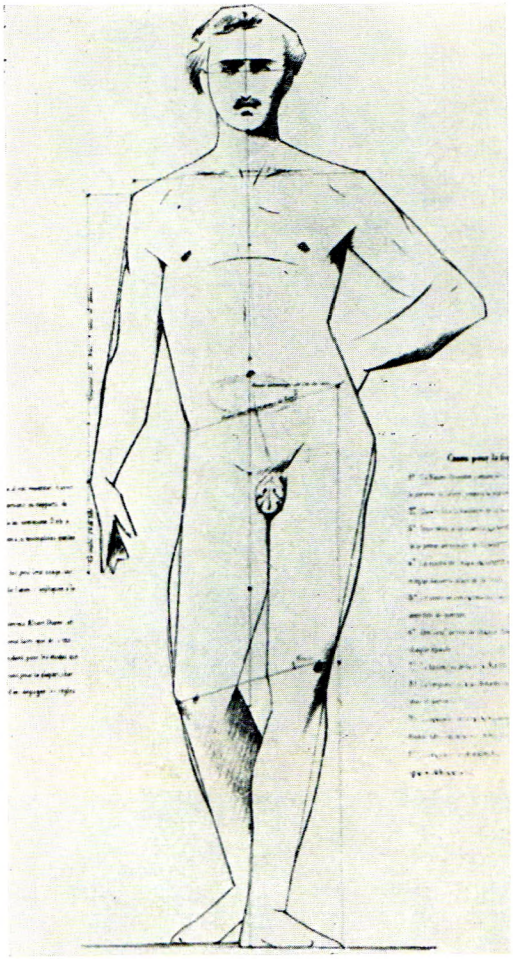
Рисунок, рисунок, мой друг, тысячу раз рисунок»[48].

Особое значение Давид придавал органической связи формы в рисунке; каждая деталь формы должна обусловливать другую, а вместе они должны составлять единое целое. Рисуя человеческую фигуру, надо ясно представлять костяк — внутреннюю структуру формы, но выражать это в рисунке надо очень деликатно, чтобы не было никакого утрирования. Пластическая моделировка формы также должна проводиться очень осторожно, чтобы деталь не лезла вперед. Но самое главное в рисунке фигуры человека — это хорошо поставить, чтобы фигура крепко стояла на ногах. Начинающим кажется, что это несложно, достаточно опустить вертикаль от яремной ямки к ногам и фигура будет стоять. Однако этого недостаточно, нужно так увязать все части тела, чтобы они говорили о равновесии, при каждом положении фигуры человека части располагаются в определенной закономерности, то есть также принимают определенное положение. Обо всем этом хорошо рассказывает ученик Давида — блестящий рисовальщик Жак-Доминик Энгр: «Это Давид научил меня ставить фигуру на ногах и связывать голову с плечами. Подобно ему я пристрастился к изучению живописи Геркуланума и Помпея и, хотя я в основе остался верным его прекрасным принципам, я, как мне кажется, нашел новый путь, прибавив к его любви античности вкус к живой модели, изучение итальянских мастеров, в частности Рафаэля... Форма,

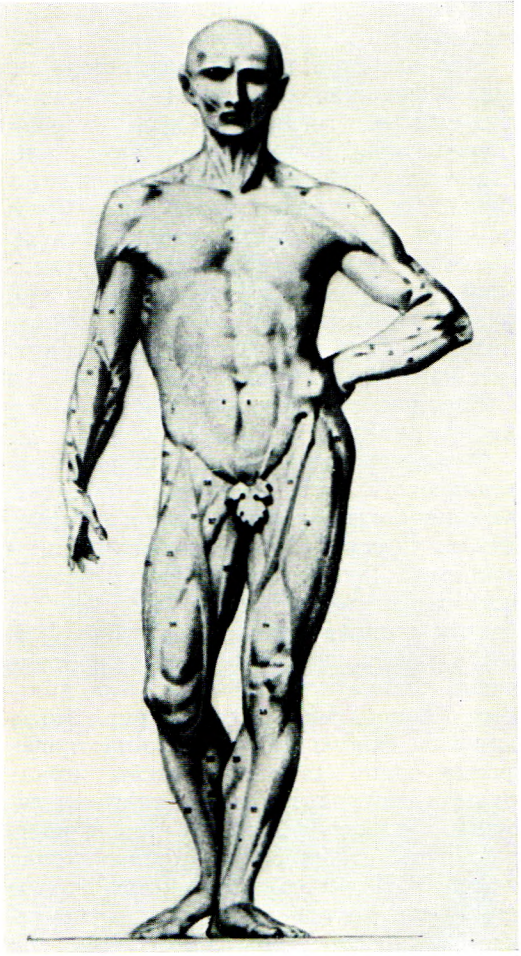
72. Таблица из пособия А. Калама

форма — это все» [49]. И далее Энгр пишет: «Живописец должен очень мало заниматься мускулатурой и очень много костяком (остеологией), что ему даст все длины и соотношение этих длин между собой. «Вы этак дойдете до того,— говорил Давид своим ученикам,— что сделаете мне коленную чашку в носу ваших персонажей. Вы художники или хирурги?»[50]

Давид был прекрасным педагогом и страстно любил эту работу. Президенту Национального собрания Давид писал: «Господин президент! Собрание поручило мне обучение принципам моего искусства двух детей, которым, кажется, сама природа предназначила быть живописцами, но которым судьба отказала в средствах для приобретения необходимых познаний, чтобы таковыми сделаться. Какое счастье для меня быть выбранным первым наставником этих



73. 1-я стадия работы над изображением стоящей фигуры. Таблица из пособия А. Ивона «Методика рисования для школ и лицеев». 1867 г.



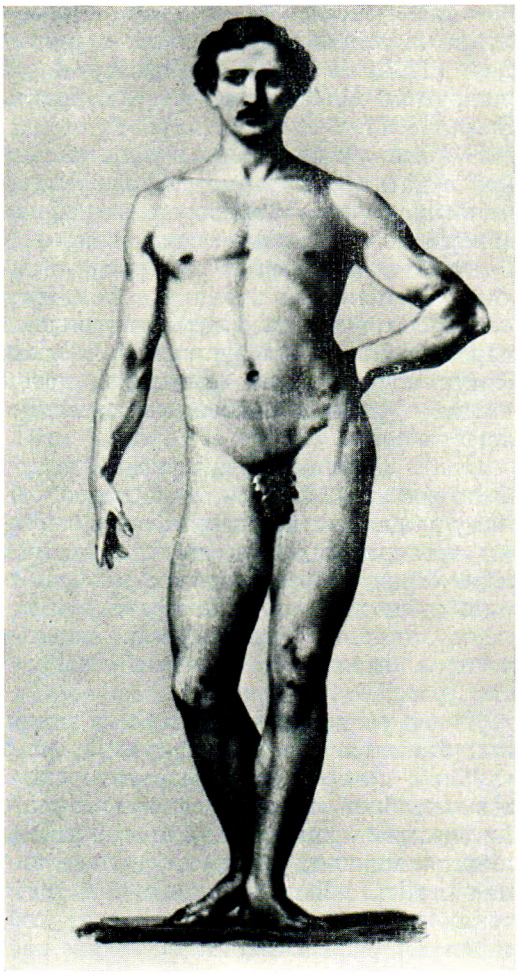
74. 2-я стадия работы над изображением стоящей фигуры. Таблица из пособия А. Ивона «Методика рисования для школ и лицеев». 1867 г.

молодых людей, которых по справедливости можно назвать детьми нации, так как они ей обязаны всем.

Какое счастье для меня! Я повторяю это, мое сердце живо это чувствует, но для меня трудно высказать это. Ведь мое искусство заключается не в словах, а целиком в действии»[51].

Академическая система художественного образования во многом способствовала и делу развития теории методов преподавания рисунка. С конца XVII века и до второй половины XIX века методике рисования уделяется очень большое внимание. В этот период издается громадное количество различных методических пособий по рисунку — руководств, учебников, самоучителей.

Целый ряд работ представляет большой интерес с методической точки зрения. Многие пособия составлены с глубоким знанием дела, там имеется много оригинальных методических находок, интересных и продуманных методических приемов, убедительно раскрываю-



75. 3-я стадия работы над изображением стоящей фигуры. Таблица из пособия А. Ивона «Методика рисования для школ и лицеев». 1867 г.

щих отдельные положения академического рисунка.

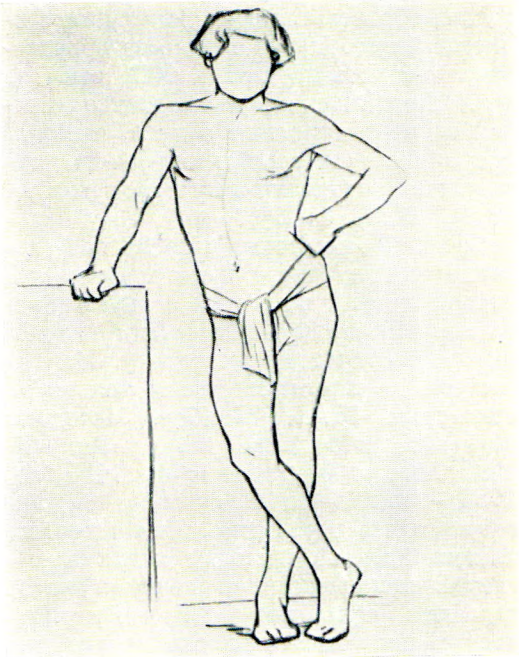
Ряд пособий привлекает внимание высокой техникой рисунка, виртуозным художественным исполнением, мастерством. Надо отметить, что большинство авторов пособий по рисунку того времени с большой ответственностью и старательностью относились к выполнению иллюстративного материала, чего, к сожалению, в современных пособиях не наблюдается. При этом надо учесть, что все эти методические рисунки играют не только образовательную роль, но и воспитательную. В руководствах по рисованию вплоть до конца XIX века за этим следили очень внимательно, каждая схема построения формы, каждый рисунок детали выполнены очень старательно, аккуратно и красиво (рис. 58, 59, 60, 61, 62, 63, 64).

Среди методических пособий по рисованию разбираемого нами периода обращает на себя внимание целый ряд работ, познакомиться с которыми было бы интересно каждому методисту. Мы остановим внимание читателя только на некоторых Ш.-А. Жомбер. Методика обучения рисованию (C. A. Jombert. Methode pour apprende le dessin. Paris, 1754) — методическое пособие по перспективному рисованию. Книга хорошо иллюстрирована, каждая таблица наглядно раскрывает как закономерность строения формы натуры, так и методическую последовательность построения изображения (рис. 65, 66, 67).

Ряд таблиц обращает на себя внимание высоким качеством исполнения. Здесь решаются задачи не только построения формы, но и лепки формы светотенью — задачи тона.

Много внимания автор уделяет правилам перспективного изображения формы. Вместе с тем необходимо отметить и отрицательные моменты. Придавая слишком большое значение точному перспективному изображению, Жомбер впадает в крайность и предлагает метод рисования с натуры при помощи камеры-обскура. Он подробно описывает различные конструкции этих камер и указывает на различные способы работы с приборами. Хотя Жомбер и предупреждает рисовальщика, что этот метод работы не исключает знания анатомии, перспективы и пропорций, все же такой метод рисования нельзя признать положительным.

Весьма оригинально пособие «Наставление по рисованию фигуры человека» (Anleitung zur Figuren — Zeichnung in Hand — Zeichnungen. München, 1815). В нем в основу метода обучения положен линейно-контурный рисунок. Автор ограничивается наглядным иллюст-



76. Рисунок фигуры человека. Таблица из «Пособия по рисованию» Ш. Барга. 1868 г.

ративным показом и не дает никаких словесных методических указаний.

Последовательность ознакомления с учебным материалом в данном пособии дается в несколько необычной форме — не с деталей, как в большинстве пособий, а с общего знакомства с фигурой человека (рис. 68, 69).

Знакомя с методом линейно-контурного рисования, автор показывает, как надо пользоваться линией: в свету и сверху формы — линия дается очень тонкая, легкая; в тени и книзу формы она утолщается и уплотняется путем нажима карандаша на бумагу. Таким образом, рисовальщик должен подчеркивать пластику формы и передавать светотень. В этом отношении здесь много положительных методических приемов. Однако в принципе такой метод обучения нельзя оценить положительно, хотя и надо отметить, что сам автор владеет рисунком прекрасно.

Большой интерес с методической точки зрения представляет пособие по рисованию пейзажа Ж.-Т. Тибо «Применение линейной перспективы в рисунке» (Thibault S. T. Application de la perspectiwe linéare aux arts du dessin. Paris, 1827).

В этом пособии Тибо в простой, ясной и наглядной форме раскрывает начинающему рисовальщику сложнейшие законы перспективного построения изображения интерьера и экстерьера. Вначале он знакомит ученика с понятием «линии» горизонта, затем с правилами перспективного изображения плоских фигур и несложных предметов, потом архитектурных объектов и наконец целого пейзажа.

Чтобы начинающему рисовальщику было все ясно, Тибо делит каждую таблицу на две части, верхняя часть таблицы наглядно показывает ученику, как надо строить перспективное изображение, соблюдая основные правила и законы линейной перспективы; нижняя часть — показывает конечный результат (рис. 70, 71).

Чтобы ученику наглядно было видно, как строится перспектива уходящих в глубину поверхностей формы предметов, на таблице воспроизведены все вспомогательные линии (линия горизонта, линии уходящих в глубину лучей зрения и т. д.). Направление лучей света также указано линиями, что дает возможность рисовальщику правильно изображать падающие тени от предметов.

Особое внимание обращает на себя высокая техника рисунка в методическом пособии А. Калама по рисованию пейзажа (A. Calame. Plantes agrestes). Обучение рисунку пейзажа у Калама начинается со знакомства с правилами и законами перспективы на рисунке простых геометрических тел, затем следуют архитектурные детали, пейзажные фрагменты (рис. 72) и после этого ученик приступает к рисунку пейзажа.

Автор старается прежде всего показать начинающему рисовальщику, какие богатейшие возможности заключены в рисовальных материалах, показать выразительность графического языка. В этих рисунках начинающий художник может увидеть, как средствами каран-

даша и резинки, с помощью тончайших тоновых отношений можно передать пространство, воздушную среду, материальность предметов. Но, обращая внимание ученика на техническую сторону рисунка, автор указывает, что пейзажисту необходимо хорошо знать природу, внимательно изучить породы деревьев, проштудировать структуру и характерные особенности каждого дерева.

Очень хорошо составлено методическое пособие по рисованию человеческой фигуры Адольфа Ивона «Методика рисования для школ и лицеев» (Adolphe Ivon. Methode le dessin á fusage des écoles et des lycces. Paris, 1867).

Словесных методических указаний в этом пособии также нет, их дают сами рисунки. Текст на таблицах около рисунка носит справочный характер — название костей и мышц, пропорциональные отношения.

Главным объектом изучения является человеческая фигура, мужская и женская. Знакомство начинается с рисунка головы. Фигура разбирается со всех сторон — спереди, сбоку, сзади.

Автор умело сочетает методическую последовательность изображения с методической последовательностью изложения учебного материала. Давая сведения о пропорциональной закономерности частей человеческой фигуры, автор знакомит со скелетом, а затем показывает первый этап работы над рисунком (рис. 73). Раскрывая закономерность анатомического строения фигуры, автор показывает и метод работы над рисунком (рис. 74, 75).

Широкое распространение получило «Пособие по рисованию» Ш. Барга (Ch. Bargue. Cours de Dessin. Paris, 1868).

Им пользовались многие школы вплоть до начала XX века, а некоторые школы пользуются и до сих пор[52]. Это можно объяснить тем, что там неплохо дана методическая последовательность усложнения учебных заданий и приведен обильный иллюстративный материал.

Данное пособие представляет собой несколько большого размера альбомов,

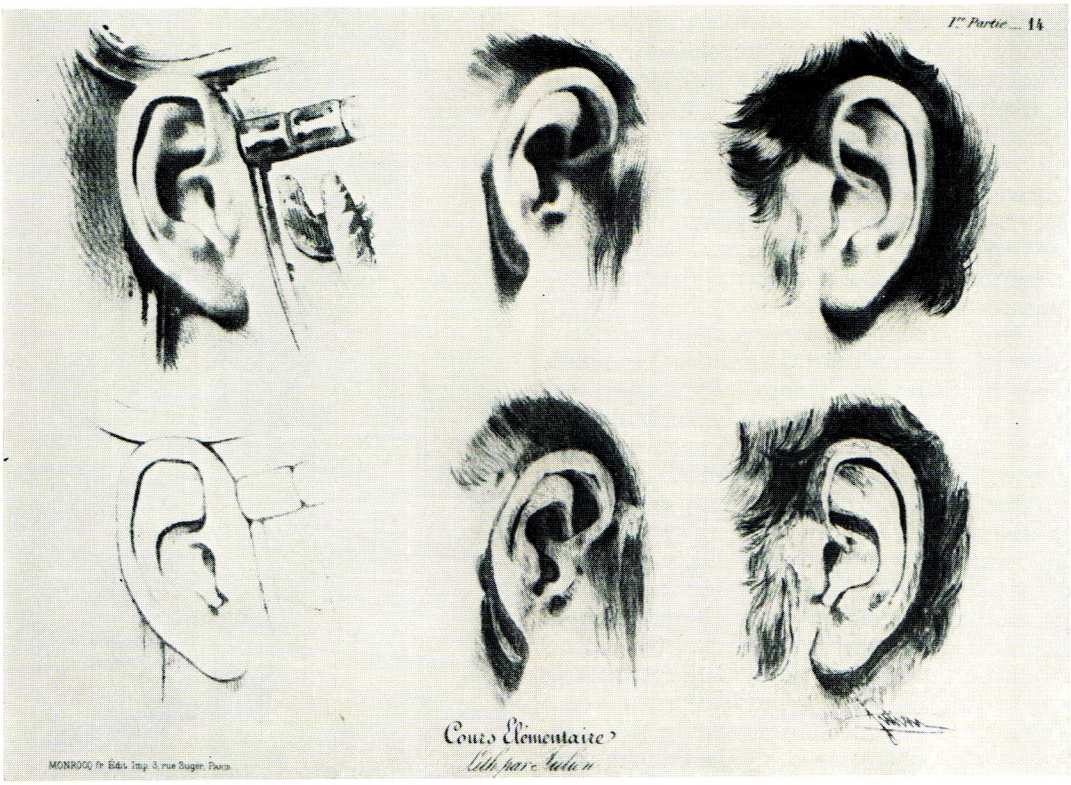
77. Стоящая фигура. Таблица из «Пособия по рисованию» Ш. Барга. 1868 г.

состоящих из таблиц; к ним прилагается небольшая методическая записка

Обучение рисованию начинается сразу с частей человеческого лица и всей головы, вначале гипсовой, а затем живой. После этого предлагается перейти к рисованию деталей фигуры человека: вначале кистей рук, ступней ног, затем всей руки и ноги и, наконец, торса.

Рисунок фигуры человека начинается также с гипсового слепка, затем переходит к рисунку обнаженной модели (рис. 76) и одетой (рис. 77). Весь курс рисования заканчивается изображением животных.

К каждому разделу прилагаются образцы классических рисунков.



78. Рисунок уха. Таблица из пособия Жюльена

Несмотря на свою капитальность, это пособие значительно уступает предыдущим руководствам. Здесь хуже и качество бумаги, и особенно печати. В пособиях Жюльена, Калама и других рисунки воспроизводились с факсимильной точностью, там была видна фактура карандаша, угля и даже ластика. Такие пособия многое могли дать начинающему рисовальщику. Пользоваться пособием Барга рисовальщику труднее.

Не отличается это пособие и особой оригинальностью, оно носит компилятивный характер. Многие методические приемы и таблицы заимствованы из других пособий.

Издание методических пособий по рисованию было налажено широко почти во всех странах, однако одно из первых мест в этом деле принадлежит Франции. Французские методисты внесли много нового в методику преподавания рисования, и в частности в методику обучения технике рисунка. Это позволило французской школе рисунка довести учебный академический рисунок до своеобразного совершенства. Большинство методических пособий по рисунку, изданных во Франции, обращает внимание рисовальщика на технику исполнения. В них наглядно показывается, как следует вырабатывать знаменитую штриховую технику рисунка. Техника эта очень сложна и требует большой тренировки, поэтому таблицы и рассматривались как образцы для копировки. В этом отношении весьма показательным примером могут служить рисунки из пособия Жюльена [53]. Все рисунки этого пособия выполнены с виртуозной техникой. Пособие имеет свою методику и систему. Обучение начинается с развития техники наложения штриховки и рисования простых геометрических

79. Рисунок лица в профиль и в фас. Таблица из пособия Жюльена

тел. Затем следует рисование частей человеческого лица и головы, вначале гипсовой, а затем живой (рис. 78, 79).

Надо отдать должное Жюльену — техникой рисунка он владел блестяще и виртуозно. В этом отношении обращают на себя внимание буквально все его рисунки. Особенно мастерски и красиво передает Жюльен фактуру материала — гипс, тело, волосы, шелк, бархат, блеск глаз (рис. 80).

Надо также отметить, что Жюльен не навязывает ученику одну свою манеру и технику исполнения. Он знакомит с различными техническими приемами и методами работы карандашом. Это мы наглядно видим на рисунке. Здесь показаны разные манеры работы, различные техники. Жаль только, что Жюльен в своем пособии ограничивался только иллюстративной, наглядной стороной дела и не раскрывал научно-теоретических положений академического рисунка. В этом отношении его пособия имеют серьезный недостаток. Несмотря на свою стройность и систематичность, подобные руководства воспитывали не художника, а скорее ремесленника. Ученик, следуя этой методе, больше заботился о внешней стороне рисунка, не приучался к серьезному анализу натуры.

Копировальный метод приучал учеников безразлично относиться к внутренней структуре живого организма, сосредоточивать все внимание на поверхности предмета, на его контуре. Такое безразличие к натуре основывалось часто на ремесленном понимании задач рисунка.

Жюльен не сумел соединить воедино высокую технику рисунка с научным обоснованием изобразительной грамоты, он подошел к методике рисунка очень

80. Женская голова. По рисунку Брошара. Таблица из пособия Жюльена

однобоко. Правильнее решали эту задачу наши русские художники-педагоги Лосенко и Шебуев. В их методических руководствах мы увидим внимательное отношение и к технике рисунка и в то же время глубокое раскрытие законов рисунка.

Но об этом речь пойдет ниже.

Исследуя историю методов преподавания рисунка, необходимо несколько слов сказать о методе братьев Дюпюи. В свое время их метод преподавания пользовался большим успехом как в профессиональных художественных школах, так и в общеобразовательных. Их метод обучения рисунку нашел самое широкое распространение среди художников-педагогов почти всего мира. Этот метод современники считали новым, наиболее правильным и прогрессивным. Однако ради справедливости надо сразу же заметить, что приоритет в разработке этого метода принадлежит не братьям Дюпюи, а нашему русскому художнику А. Сапожникову, о котором речь будет ниже.

В 1836 году в Париже Александр и Фердинанд Дюпюи основали бесплатную школу рисования для учеников и ремесленников. В этой школе братья и разработали свою методику обучения рисованию по специальным моделям. Каждый из братьев занимался разработкой методики своего раздела и своих методических моделей. Фердинанд Дюпюи был занят методикой начального обучения, Александр — рисованием головы и фигуры человека.

Модели Фердинанда Дюпюи делились на пять категорий. В первую категорию входили проволочные модели: линии, углы, замкнутые фигуры, проволочные каркасы геометрических тел как отдельно, так и с вписанными внутри каркасами других тел, например, каркас цилиндра вписан в каркас параллелепипеда, а каркас конуса — в каркас пирамиды. Модели эти были сделаны из проволоки толщиной в 5 мм и окрашены белой краской, а вспомогательные части — красной (рис. 81).

Вторая группа моделей состояла из деревянных брусков. Модели эти также были окрашены белой краской.

Третья группа моделей состояла из деревянных дощечек также белого цвета: прямой угол из трех дощечек, вогнутая поверхность и т. д.

Четвертую группу моделей составляли геометрические тела — куб, шар, призма (рис. 82).

Пятая группа — модели арок, колонн, ниш, лестниц и простой мебели.

Ученики в школе Дюпюи рисовали мелом на небольших досках, обтянутых черным лакированным холстом.

Для установки моделей и демонстрации явлений перспективы Ф. Дюпюи сконструировал специальный станок, который он назвал «полишхематист». На этом станке были устроены зажимы, соединенные с подставкой шаровым шарниром, благодаря чему модель мож-

но было поворачивать во все стороны, а также выдвигать выше и ниже.

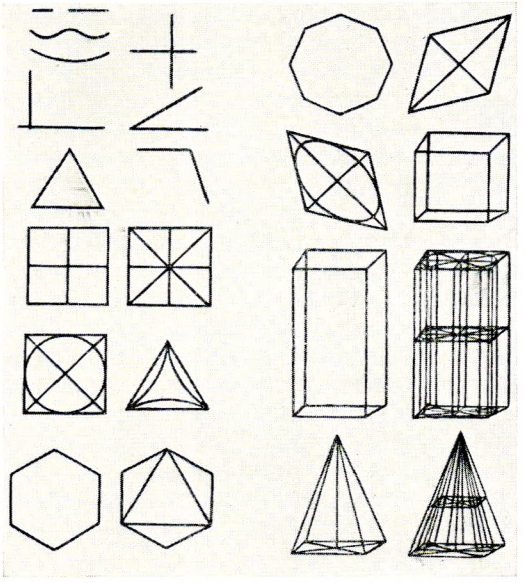
Александр Дюпюи продолжал обучение рисованию дальше. Его метод и предложенные им модели помогали правильно понять не только форму предмета, но и методическую последовательность построения изображения.

Основой методики Дюпюи было правило: начинать изображение не с частей, а с общего — с большой формы. Для осуществления этой задачи А. Дюпюи сделал специальные методические модели головы, частей человеческого тела и фигуры. Каждая группа моделей отражала определенную последовательность построения изображения. Каждая группа состояла из четырех моделей. Например, для объяснения методической последовательности построения изображения головы предлагались четыре модели: первая показывала форму головы в общих чертах; вторая — в виде обруба; третья — с намеком на детали и последняя — с детальной проработкой формы. Так же анализировалась форма кистей рук, ступней ног. Надо отметить, что такая методика работы с учениками была настолько эффективна, что этот метод преподавания нашел широкое распространение и в общеобразовательной школе, и в специальной художественной.

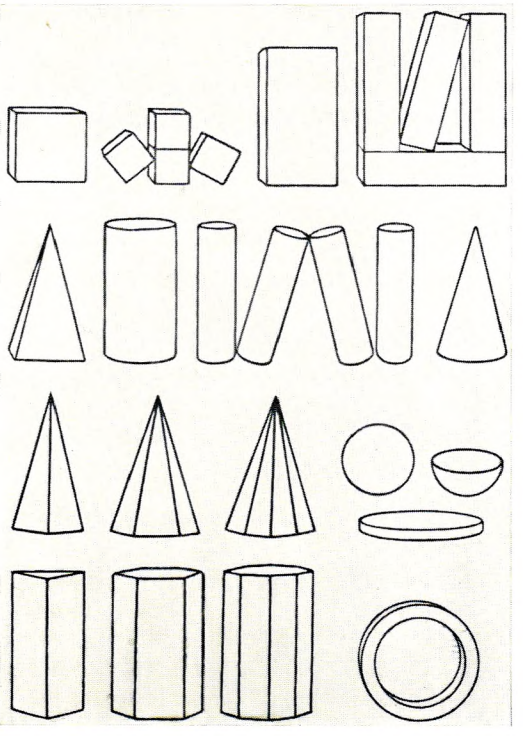
Методическая последовательность обучения и усложнения учебных задач у Дюпюи была несколько необычна. Например, только после изучения человеческой фигуры Дюпюи разрешали ученику переходить к рисованию орнамента. Они считали, что форма орнамента заключает в себе все многообразие и сложность форм природы.

Метод обучения рисованию братьев Дюпюи имел еще одну особенность — вначале ученики рисовали на черных досках мелом, а когда приобретали некоторый навык в рисовании, переходили к рисованию на бумаге.

Для большего развития чувства формы, а также выполнения основной цели своей школы (подготовка художников-ремесленников) Дюпюи наряду с рисованием занимались и лепкой из глины.



81. Модели Ф. Дюпюи



82. Модели Ф. Дюпюи

Моделирование из глины, как говорил А. Дюпюи, необходимо потому, «что оно дает осязательное представление о тех предметах, рисунок которых есть только образ. Для ремесленного производства рисунок не должен быть простою художественною забавою, но он должен служить лишь первым выражением мысли, которая рано или поздно воплотится на металле, дереве или камне» [54].

Метод обучения рисованию Дюпюи не потерял своего значения и в настоящее время. Отдельные моменты методики и модели используются современными художниками-педагогами. Так, например, преподаватели художественного графического факультета МГПИ им. В. И. Ленина, обучая рисованию по методу Д. Н. Кардовского, используют модели Дюпюи.

Итак, с конца XVIII века и до второй половины XIX века академический рисунок в художественных академиях поднимается на небывалую высоту, что мы можем зафиксировать почти во всех академиях Франции, Англии, Германии и других стран.

Со второй половины XIX века академический рисунок начинает терять свою строгость и четкость. В академиях мы уже не встречаем таких блестящих и виртуозных рисовальщиков, как Давид, Энгр, Гро (Франция), Рейнольдс (Англия), Рафаэль Менгс (Германия). Больше внимания начинают обращать на внешний эффект, на техническую завершенность рисунка, отчего строгость и четкость конструктивного построения учебного рисунка стали снижаться. Меньше в академиях стали обращать внимания и на научное обоснование методов преподавания. Если школьная методика преподавания рисования все время продолжает развиваться и совершенствоваться, то академическая методика специальных художественных школ теряет свою строгость научно-теоретического обоснования. Методисты высших художественных школ начинают обращать больше внимания на эстетическую сторону дела, на мастерство, на художественно-творческую основу.

Это объяснялось целым рядом причин: новыми эстетическими взглядами, новыми направлениями в искусстве, новыми течениями философской мысли.

Соответственно с последней трети XIX века начинается следующий период в развитии методики преподавания рисования за рубежом.

ПРИМЕЧАНИЯ

[1] Цит. по: Р. Роллан. Собр. соч. в 14 томах, т. 14, с. 539.
[2] Мастера искусства об искусстве, т. 3, с. 414.
[3] Там же, с. 418.
[4] Д. Дидро. Собр. соч. в 10 томах. М., 1947, т. 10, с. 271.
[5] К. Маркс и Ф. Энгельс. Соч., т. 21, с. 287.
[6] И. В. Гете. Статьи и мысли об искусстве. М., 1936, с. 75.
[7] Там же, с. 104.
[8] Там же, с. 109.
[9] Там же, с. 111.
[10] Там же, с. 115.
[11] Там же, с. 115—116.
[12] Там же, с. 104.
[13] Там же, с. 116—117.
[14] Мастера искусства об искусстве, т. 3, с. 410.
[15] Там же, с. 418.
[16] Мастера искусства об искусстве, т. 2, с. 108.
[17] Мастера искусства об искусстве, т. 3, с. 411.
[18] Там же, с. 411.
[19] Там же, с. 413.
[20] Там же.
[21] Там же, с. 423.
[22] Там же, с. 410.
[23] Там же.
[24] Там же, с. 423.
[25] Там же, с. 464.
[26] И. В. Гете. Статьи и мысли об искусстве, с. 91.
[27] И. В. Гете. Собр. соч. в 13 томах. М., 1937, т. 10, с. 714.
[28] И. В. Гете. Статьи и мысли об искусстве, с. 361—362.
[29] Там же, с. 37.
[30] Там же, с. 293—294.
[31] И. В. Гете. Собр. соч., т. 11, с. 501—502.
[32] Там же.
[33] Там же, с. 504.

[34] Там же, с. 175—176.
[35] И. В. Гете. Статьи и мысли об искусстве, с. 362—363.
[36] И. В. Гете. Собр. соч., т. 11, с. 433.
[37] Там же, с. 501.
[38] Там же, с. 408—409.
[39] Там же, с. 435.
[40] Там же, т. 10, с. 719—720.
[41] Там же, т. 11, с. 471.
[42] Там же, т. 10, с. 418.
[43] Мастера искусства об искусстве, т. 2, с. 159.
[44] Там же, с. 160.
[45] Там же.
[46] Там же, с. 181.
[47] Там же, с. 160.
[48] Там же, с. 194—197.
[49] Там же, с. 259.
[50] Там же, с. 263.
[51] Там же, с. 146.
[52] Так, например, учащиеся средней художественной школы при Институте им. И. Е. Репина пользуются этим пособием и сегодня. Автор был свидетелем, как учащиеся этой школы группами приходили в библиотеку Академии художеств заниматься со своими преподавателями по данному пособию. Одни преподаватели разбирали с учащимися методические вопросы, другие давали задания на копирование образцов.
[53] Эти уникальные пособия стали библиографической редкостью. Полный экземпляр одного из изданий пособия Жюльена, посвященный рисованию с гипсовых моделей, хранится в библиотеке Московского художественно-промышленного училища имени М. И. Калинина. Разрозненный экземпляр имеется в библиотеке Академии художеств СССР (в Ленинграде). Шифр: стеллаж 29, полка 2, № 9.
Отдельные листы из пособия Жюльена имеются в Библиотеке им. В. И. Ленина (Москва), отдел редких книг. Шифра хранения не имеет. В свое время мною были собраны отдельные листы из различных пособий — рисунки Жюльена, Калама, Лебрена и др.— в специальную папку и надписаны: «Папка Н. Н. Ростовцева. Отдельные листы из пособий». Моим аспирантам удавалось ознакомиться с содержанием папки.
[54] Цит. по: М. М. Попов. Иллюстрированная история методики рисования. СПб., 1909, с. 29—30.

ГЛАВА V

МЕТОДЫ ПРЕПОДАВАНИЯ РИСОВАНИЯ В КОНЦЕ XIX — НАЧАЛЕ XX ВЕКА

Со второй половины XIX века интерес к вопросам методики преподавания рисунка в специальной художественной школе заметно ослабевает. Многие профессора стали преподавать без всякой методики, они даже не задумывались над тем, какими методами можно помочь ученику быстрее усвоить учебный материал. Более того, некоторые вообще перестали раскрывать академические положения реалистического рисунка, предоставляя эту задачу решать ученику самостоятельно.

Известный отход от академических традиций учебного рисунка и методов его преподавания начался уже под влиянием импрессионизма и его мировоззрения. Перелом в эстетических взглядах на искусство оказал свое действие на художественное образование, на методику преподавания рисунка. С появлением импрессионизма четкая система обучения нарушается, стала теряться конкретность задач, не было четких дидактических принципов. На все замечания педагога ученик отвечал одно: «А я так вижу!» В то же время педагоги, боясь «засушить» своего ученика, вообще переставали его обучать, предоставляя ему полную свободу действий. Молодежь стала увлекаться выразительной линией, сочным штрихом; рисунок начал приобретать характер эмоционального наброска; законченность и проработка деталей вытеснились «живописной», «экспрессивной» лепкой формы — манерой. Указывая на неблагополучное состояние преподавания художественных дисциплин в академиях художеств того времени, И. Репин и В. Маковский приходили к выводу, что «погоня за новым течением в искусстве — чисто вкусового свойства — лишила школу серьезного значения». Этюдизм, возведенный импрессионистами в культ, стал признаком хорошего художественного вкуса. Изучение натуры, познание ее законов подменялось впечатлением от натуры. Новые веяния в искусстве стали проникать в академии художеств и художественные школы. Академическая система художественного образования стала терять свою силу и свой авторитет. Классические традиции академизма отвергались, античные гипсы изгонялись из учебной практики, а вместе с ними выбрасывались научные основы академического рисунка. Система художественного образования в академиях начинает в корне меняться. Вот как описывал постановку преподавания в Мюнхенской Академии художеств И. Е. Репин: «Рисуют только с натуры. Гипсы и антики изгнаны еще покойным Каульбахом. В. Каульбах считал себя в свое время романтиком; он объявил непримиримую войну классицизму, повыкидывал все античные статуи из классов, теперь они стоят в коридоре»[1].

К концу XIX века академическая система с ее классическими принципами уже не отвечала тем новым требованиям, которые предъявляла жизнь к художникам. Всем было ясно, что академическая система нуждается в реформе, необходимо изменить методы обучения рисунку, живописи, композиции. Новых путей еще не было найдено, и многие стали метаться из одной крайности в другую. С одной стороны, шли поиски новых, но научно не обоснованных форм и методов преподавания, с другой — возврат к старому и насаждение ужасающей рутины. Д. А. Щербиновский, посетивший Берлинскую Академию художеств, писал: «Академия в высшей степени неопрятна, рутина в системе преподавания и вообще носит печать запустения и уныния»[2].

Поиски новых форм и методов преподавания изобразительного искусства, и в частности рисования, проходили по самым различным направлениям и в академиях, и в художественных школах, и в студиях отдельными художниками-педагогами.

Некоторые руководители студий, чтобы подчеркнуть солидность своего предприятия, именовали их «академиями».

Однако под вывеской «Академия» часто пряталась самая заурядная частная студия. В конце XIX века во многих городах Европы открывается целый ряд таких «академий»; причем надо заметить, что все эти «академии» уже ничего общего не имели с тем серьезным профессиональным обучением рисованию, которое было в первой половине XIX века. Если академическая школа первой половины XIX века была действительно серьезной школой рисунка, то со второй половины XIX века начинает развиваться метод свободной студийной работы. Студийный метод работы давал возможность руководителю (профессору) придерживаться не общепринятых методов и приемов работы с учениками, а своих личных, часто очень сомнительных. Желая себя противопоставить «сухой, шаблонной академии», студийный профессор часто предлагал свою методику работы, а иногда и вовсе вел работу с учениками без всякой системы и методики.

Подобных частных «академий» и «студий-ателье» особенно много было в Париже. Почти со всех концов земного шара стремилась молодежь в Париж, чтобы поступить к наиболее известному профессору, в наиболее популярную и модную студию-ателье. Все они надеялись, что в Париже в короткий срок и без особого труда сумеют овладеть искусством и приобрести высокое мастерство.

Частная школа, студия, «ателье», «академия» представляла собой следующее. Обычно это был большой зал, хорошо освещенный громадным, во всю стену, окном. «Студентов» в таком зале занималось человек пятьдесят, причем никакого деления на курсы не было. Степень своей успеваемости каждый «студент» определял сам. Состав учащихся очень разнообразен: здесь были люди самых разных национальностей, различных возрастов, люди с самыми различными вкусами, характерами и темпераментом. Дисциплины — никакой. Атмосфера для работы была недопустимая для нормального учебного заведения: отсутствие порядка, постоянный шум и разговоры во время работы. Это не давало возможности рисующему сосредоточиться, углубиться в анализ натуры, усвоить логическую закономерность и методическую последовательность построения изображения. Большинство учащихся приходили в эти студии не столько для того, чтобы учиться и работать, сколько ради развлечения, с тем чтобы дать волю своим разглагольствованиям о взглядах на искусство. Они спорили, ссорились, группировались между собой, усиленно подчеркивая свою принадлежность к тому или иному течению в искусстве. Вот как описывала мастерскую Колларосси[3] А. П. Остроумова-Лебедева: «Ах, какой странный народ собран у Callarossi в мастерской. Почему-то больше всего португальцев и испанцев, потом есть итальянцы и англичане и только два-три человека французов из шестидесяти. Такие оригинальные, красивые по наружности. И все время не услышишь ни одного французского слова, все или по-португальски, или по-итальянски, или по-английски. Поют песни, говорят, по-видимому, глупости (потому что хохочут), острят, балагурят и вместе с тем работают»[4].

В центре зала обычно помещался деревянный помост, на котором устанавливалась обнаженная натура — натурщик или натурщица. Иногда в одной мастерской ставилось несколько натурных постановок, и тогда каждый из «студентов» по своему усмотрению выбирал себе ту или иную модель. Никаких определенных учебных целей и задач не ставилось, каждый «студент» старался в наиболее яркой форме выразить свой талант.

В определенный час появлялся профессор. Он медленно обходил аудиторию, время от времени останавливаясь около какого-нибудь «студента», небрежно бросал несколько отрывочных фраз, а некоторых и вовсе не удостаивал вниманием.

Вопросами постановки преподавания в западноевропейских школах и частных студиях интересовались многие русские художники, которые желали поехать за границу для дальнейшего совер-

шенствования в своем искусстве. При обсуждении этих вопросов затрагивались и частные вопросы методики преподавания рисунка. Так, например, о методах преподавания рисунка в школе Кормона мы узнаем из монографии Д. Н. Кардовского «Об искусстве» (М., 1960, с. 63) следующее: «Вопрос избрания заграничной школы обсуждался Дмитрием Николаевичем с И. Э. Грабарем еще до отъезда из России и в известной степени был заранее предрешен в пользу Мюнхена: ссылаясь на рассказы приехавшего из-за границы Борисова-Мусатова о школе парижского профессора Кормона, Грабарь пишет Дмитрию Николаевичу: «...все, что я узнал от него, окончательно укрепило меня в моем первоначальном решении: ехать в Мюнхен и там остаться. Принцип Кормона и французов сводится к следующему: надо, чтобы было абсолютно верно нарисовано в смысле пропорций; как вы этого достигаете, это решительно им безразлично. Меряйте, вытянув как можно дальше руку, меряйте десять, сто раз, меряйте циркулем на самой натуре и ставьте двадцать раз отвес, но чтобы было верно нарисовано. Кормон является в известные сроки и говорит: «Нога длинна, рука велика и в общем плохо»,— и уходит».

Вполне естественно, что при такой постановке дела профессор уже переставал нести ответственность за успехи своих учеников; его уже мало волновали результаты работы «студентов»— лишь бы платили деньги.

Студийный метод работы был рассчитан только на особо талантливых художников; неопытный, начинающий здесь не мог получить нужных знаний, четкой системы, школы. Во многих студиях рисунком совсем не занимались.

Говоря о методах преподавания рисования в конце XIX века, надо отметить, что в этот период впервые вводится женская обнаженная натура. До этого времени в академию и художественные школы женская обнаженная натура не допускалась — рисовали исключительно мужскую модель. С конца XIX века вначале в частных академиях, а затем и в государственных женская модель ставится уже довольно часто, что в свою очередь стало оказывать влияние и на методы преподавания. Здесь были и положительные моменты, но много было и отрицательного. Обнаженная женская модель хороша на завершающем этапе художественного образования, когда же студент только начинает серьезно изучать строение формы человеческого тела — женская модель не дает возможности сосредоточить внимание ученика на анатомическом строении, понять конструкцию формы, пластику. Рисуя обнаженную фигуру женщины, студент следит за плавностью движения линии, за мягкостью моделирования формы, забывая об образовательных задачах — анатомии.

Давая общую характеристику работы частных студий-ателье, следует отметить, что среди них были и такие, где неплохо было поставлено дело преподавания рисунка. В этом отношении особого внимания заслуживают частные школы рисунка: венгерского живописца Ш. Холлоши и югославского художника-педагога А. Ашбе. У них серьезно было поставлено дело преподавания рисования. Хорошо продуманная методика и оригинальная система обучения обратили на себя внимание многих художников. За короткий период времени частные школы Холлоши и Ашбе в Мюнхене приобрели всемирную известность. Обе эти школы имели много общего в принципах и методах построения рисунка. Как Холлоши, так и Ашбе отстаивали принципы реалистического искусства. Они призывали своих учеников внимательно изучать объективные законы природы и предостерегали от субъективного отношения к натуре.

В мастерской Холлоши ученики занимались и живописью, и рисунком. Ашбе преподавал только рисунок. Школа Ашбе носила международный характер. Д. Н. Кардовский вспоминал: «Эта школа была совершенно международная: там были американцы, китайцы, японцы, бразилианцы и представители всех национальностей Европы. Из русских у Ашбе учились Грабарь, Явлен-

ский, Билибин, Скалон, Филькович, Елена Константиновна Маковская, Кандинский»[5].

Школа Ашбе нравилась молодым художникам прежде всего своей методикой преподавания рисования, благодаря ей ученики быстро овладевали рисунком.

Ашбе считал рисунок важнейшей частью художественного образования. Он говорил, что художник, не обладающий научными знаниями, неизбежно оказывается в плену у натуры и превращается в пассивного копировальщика. В этом отношении принципы и метод обучения рисованию Ашбе были очень близки методу преподавания нашего замечательного художника-педагога П. П. Чистякова, что отмечали И. Э. Грабарь и Д. Н. Кардовский.

В своем письме к П. П. Чистякову они писали, что у Ашбе они получают то, что уже давно получили у Павла Петровича; и только теперь начинают по-настоящему понимать все величие и значение метода П. П. Чистякова.

В основу своего метода преподавания Ашбе положил принцип последовательного построения изображения формы предмета от наипростейших геометрических тел — куба, шара, цилиндра. Он говорил, что художник, анализируя форму самой сложной конфигурации, например, голову человека, может легко заметить в основе большой формы простейшие геометрические: голова в своей основе заключает шарообразную форму, шея — цилиндр. Приступая к анализу основных деталей, рисовальщик так же легко обнаруживает, что глаз подобен шару, а нос — призме. Поэтому рисовальщик в начальной стадии построения изображения должен наметить геометрическую первооснову формы, а затем переходить к постепенному и последовательному выражению объема натуры.

Передать же убедительно (реалистично) форму на плоскости можно только при помощи тона. Ашбе считал, что только правильное тональное решение рисунка и позволяет убедительно передавать на плоскости образ предмета. Отсюда «принцип моделировки (modelirung) является второй особенностью метода обучения рисунку Ашбе»[6].

Принцип моделировки, или, как его называли ученики Ашбе, «принцип шара», заключался в тональном разложении формы на основные «элементы» объема. Учившийся у Ашбе И. Э. Грабарь раскрывает его суть следующими словами: «И он взял уголь и нарисовал шар, покрыв его общим тоном, затем нанес тень, выбрал рефлекс, отбросил падающую тень и вынул хлебом блик. — Вот в этих пяти элементах заключается весь секрет лепки. Все, что ближе к вам,— светлее, все, что дальше от вас,— темнее; все, что ближе к источнику света,— тоже светлее, что дальше от него,— темнее. Запомните это и применяйте во время рисования: нет ничего проще»[7].

Для того чтобы было легче усвоить принцип построения изображения по данному методу, Ашбе предлагал пользоваться наиболее мягкими и податливыми рисовальными материалами — углем и сангиной. Многое из методики преподавания рисунка воспринял у Ашбе наш замечательный советский художник-педагог Д. Н. Кардовский, который впоследствии сумел обогатить и развить ее дальше в условиях советской школы. Основные принципы методики преподавания рисования Ашбе разрабатывал в практической работе с учениками. Стройной же теоретической разработки своего метода он не дал.

Основные методические установки Ашбе были направлены против модернистских взглядов на искусство, против импрессионистического субъективизма, пренебрежительного отношения к объективным законам природы, небрежного отношения к рисунку. Заслуга Ашбе как педагога состояла в том, что он стремился отстоять принципы реалистического искусства. Ашбе считал, что основой метода обучения рисунку должно быть рисование с натуры, изучение объективных законов природы, сознательный подход к процессу построения изображения.

Давая оценку методики преподавания рисования А. Ашбе путем сравнения с методикой работы нашего прославленного художника-педагога П. П. Чистякова, мы должны отметить, что как педагог, учитель — Ашбе уступает русскому методисту. Методика работы с «учениками» у Ашбе была рассчитана только на профессионально подготовленных художников. В свою мастерскую Ашбе принимал только людей, овладевших навыками реалистического рисунка. П. П. Чистяков работал и с начинающими, и с художниками, и с детьми. Кроме того, в школе Ашбе «ученики» рисовали только углем. В этом также заключалась односторонность метода преподавания рисунка. Остроумова-Лебедева, ознакомившись с методикой преподавания рисунка Ашбе, писала: «Я пошла посмотреть и разочаровалась в Ашбе. Представь себе, они целый день по 12-ти часов все рисуют головки, одни головки, и им это не надоедает. Несколько лет подряд и все только головки. И не пишут, а только все углем рисуют» [8].

Однако успехи отдельных художников-педагогов, студий, ателье, «академий» не в состоянии были остановить начавшегося разрушения академического направления в обучении рисованию. Формализм пошел в наступление широким фронтом на принципы реалистического искусства, попирая его традиции, а вместе с тем разрушая и школу. Уже в 1884 году И. Н. Крамской с тревогой писал В. В. Стасову после посещения выставки изобразительного искусства в Ницце:

«1-е, отражаются ли на этой выставке общие, родовые черты современного западного искусства? Я думаю, что отражаются, и если мое предположение верно, то, говоря вообще, я должен заключить, что искусство пластическое в Европе идет к вымиранию;

2-е, написать такое слово страшно, но еще страшнее взрослому человеку (понимая, что делаешь) отвечать за такое слово, и, однако ж, я повторяю свое: вымирает! Подумайте только, что в числе более 600 номеров нет, не говорю, выдающихся, а просто скромных вещей, без претензий. Все вывернуто наизнанку, ничего не исковерканного...» [9].

После 80-х годов XIX века за короткий промежуток времени на Западе возникает множество художественных направлений: неоимпрессионизм, символизм, кубизм, футуризм, экспрессионизм, дадаизм, сюрреализм. Неорганизованная, беспорядочная борьба мнений и веяний вносила большую неорганизованность и путаницу в методику преподавания художественных дисциплин, и прежде всего — рисунка. Вся система и методика преподавания этого периода была направлена к развитию «индивидуальности каждого ученика», «неприкосновенности его художественной личности». Буржуазная формалистическая эстетика выдвинула новые положения — школа не нужна, в школе художник теряет природные качества.

Многие в строгом реалистическом рисунке стали видеть «оковы», ограничивающие творческие возможности художника. Не понимая роли и значения учебного академического рисунка, они рассматривали его как «мертвое», «сухое», «ненужное» дело. Последователи «нового искусства» показывали на выставках отсутствие всякой культуры и даже элементарной грамоты.

Характеризуя творчество модернистов того времени, И. Е. Репин писал: «Здесь даже выучившаяся посредственность — большая редкость. Это царство развязной бездарности, анархистов в живописи. С легкой руки французов импрессионистов, потом декадентов, здесь развилась и разнуздалась чернь живописи. Особенно пришлись по сердцу новые правила этому легиону мазил. Учиться — не надо; анатомия — чепуха; рисунок — устарелая каллиграфия; искать — старый рутинный идиотизм. ...И вот эти обезьяны, кто во что горазд, угощают публику, совсем теперь сбитую с толку, своим хламом» [10].

Приверженцы «свободного воспитания» выступали против академического штудирования натуры, против всякой школы вообще. Если мы соберем воеди-

но высказывания художников нового направления, начиная с импрессионистов и кончая абстракционистами, то увидим, что все они идут под одними лозунгами: «Долой школу! Долой традицию! Даешь абсолютную свободу творчества!»

Огюст Ренуар: «Надо было бы построить в красивых местах недорогие гостиницы для художников-декораторов. Я говорю гостиницы, если хотите, пусть это будут школы, но без учителей. Я не хочу, чтобы моего ученика чистили больше чем следует, так же как я не хочу этого для моего сада.

Надо, чтобы молодые научились видеть сами и не спрашивали советов» [11].

Поль Сезанн: «...основное — освободиться от школы, от всех школ. Значит, Писсарро не совсем ошибался, когда говорил, что нужно сжечь все некрополи искусства» [12].

Поль Гоген: «И вот, наконец, пятнадцатилетняя борьба освободила нас от школы, от всей суеты этих рецептов, вне которых не было ни спасения, ни почестей, ни денег... Для этого необходимо было отдаться борьбе душой и телом, бороться против всех школ, всех без различия, не понося их огульно, но, с другой стороны, — безбоязненно выступить не только против представителей официального искусства, но и против импрессионистов, неоимпрессионистов, старой и новой публики» [13].

Анри Матисс: «Выбор моих красок не покоится ни на какой научной теории: он основан на наблюдении, на чувстве, на опыте моей чувствительности» [14].

Морис Вламинк: «Писать! Это ничего больше как выражать самого себя и при этом не пользоваться наследством умерших, не выкапывать из могилы Коро, не совершенствовать Курбе и не говорить о Пуссене, как о близком родственнике... Посещение музеев приводит к потере индивидуальности, так же как общение со священниками приводит к потере веры. Знание убивает инстинкт. Но научиться быть таким глупо-гениальным, как Анри Руссо, нельзя даже в Риме» [15].

Андре Дерен: «...я уверен, что реалистический период живописи кончился. Собственно говоря, живопись только начинается... Избыток культуры — самая большая опасность для искусства. Настоящий художник — это необразованный человек. В день, когда культура станет всеобщей, искусство перестанет быть нужным» [16].

Джемс Энсор: «...разум — враг искусства. Разум подавляет художника, его чувства и силу инстинкта, его воображение скудеет, порывы сердца слабеют... Правила и каноны искусства все дышат смертью» [17].

Отрицание школы, академических основ рисунка всегда вело искусство в сторону от реализма. Художник, не знающий основ изобразительной грамоты, при всем своем таланте, всегда будет чувствовать неуверенность в работе. Он будет надеяться только на случай — а вдруг получится. Более того, при такой постановке дела он не будет даже знать, что должно получиться и будет ли это соответствовать той натуре, отобразить которую он хотел. В этом плане очень хорошо пишет о себе Ван Гог: «В известном отношении я даже рад, что не учился живописи, потому что тогда я, пожалуй, научился бы проходить мимо таких эффектов, как этот. Теперь же я говорю: «Нет, это как раз то, чего я хочу; если это невозможно сделать — пусть: я все равно попробую, хоть и не знаю, как это делать». Я сам не знаю, как я пишу. Я сажусь перед чистым холстом на том месте, которое поразило меня, смотрю на то, что у меня перед глазами, и говорю себе: «Этот белый холст должен чем-то заполниться»; неудовлетворенный, я возвращаюсь домой, откладываю его в сторону, а немного отдохнув, снова разглядываю не без некоторой опаски, и опять-таки остаюсь неудовлетворенным, потому что мысленно еще слишком ярко вижу перед собой великолепную натуру, чтобы удовлетвориться тем, что я из нее сделал» [18].

Мнение, что школа с ее традициями и индивидуальная творческая деятельность несовместимы, — ложная точка

зрения. Еще более ложной точкой зрения является суждение об эстетическом воспитании в отрыве от художественного образования. Рассуждения, будто бы человека можно научить любить и наслаждаться искусством, не знакомя его с основными положениями этого искусства,— не марксистская точка зрения. К. Маркс писал: «Если ты хочешь наслаждаться искусством, то ты должен быть художественно образованным человеком» [19]. Без художественного образования человек не научится ни понимать, ни любить и тем более наслаждаться искусством. В особенности это необходимо понять и усвоить молодым начинающим художникам, и самое главное, понять, что основой основ изобразительного искусства является реалистический рисунок со всеми его традиционными академическими положениями. Многие художники «новых направлений» в искусстве, подводя итоги своей творческой деятельности, это смогли понять. Так, например, Джемс Уистлер писал: «Я задумал несколько картин, но появляются они с трудом. Надо тебе сказать, что теперь я стал такой требовательный и трудный, совсем не то, что в те времена, когда я все это бросал на холст вперемежку, зная, что инстинкт и красивый цвет всегда меня куда-нибудь вывезут. Ах, дорогой Фонтен, какие знания я себе приобрел! Или, вернее, — какой ужасный недостаток знаний я в себе ощущаю! С теми хорошими задатками, что я унаследовал от природы, каким бы я мог уже стать художником, если бы я не презирал все остальное, тщеславно довольствуясь этими качествами! . .

. . . Ах, дорогой друг, наша маленькая компания была, в сущности, порочным обществом! Ах! Почему я не стал учеником Энгра! . . И все-таки, повторяю, как жаль, что я у него не учился! Каким бы он мог быть учителем! Как здраво руководил бы он нами! . .

Рисунок, черт возьми! Право, все изъяны — от колорита. Ну конечно же, цвет может быть и имеет право быть прекраснейшим достоинством. Сдерживаемая сильной рукой, твердо руководимая своим хозяином — рисунком, краска становится великолепной девицей, достойной своего супруга, любовника и хозяина, самой роскошной любовницей» [20].

Формалистические течения в искусстве оказывали и оказывают пагубное влияние на художественную школу, на методы обучения рисунку. Отрывая форму от содержания, отрицая познавательное значение искусства, формализм провозгласил полную независимость искусства от общественно-политической деятельности, привел искусство к полной бессмыслице. Так, например, дадаисты прямо утверждали, что чем бессмысленнее, тем лучше; они ратовали за хаотическое, беспорядочное нагромождение линий и красок. В манифесте Дада мы читаем: «Искусство — это аптекарский продукт для дураков: столы вертятся благодаря духу, картины и другие произведения искусства являются как бы несгораемыми столами: в них заключен дух. . .

Дада сам не хочет ничего, ничего, он делает кое-что для того, чтобы публика говорила: «Мы не понимаем ничего, ничего, ничего». Дадаисты не представляют собой ничего, ничего, ничего, несомненно, они не достигнут ничего, ничего, ничего» [21].

Бóльшая часть «произведений» дадаистов носила бессмысленный характер. Это были технические чертежи, цветные форзацы, детские каракули, случайные бытовые предметы. Лёнгинас Шепетис в своей книге об искусстве формалистов «От жизни — в ничто» пишет: «Прежде всего это странные, бессмысленные коллажи или просто неуместно выставленные в качестве экспонатов бытовые вещи. Например, Пикабия на Парижской выставке выставил обыкновенную чернильницу под названием «Святая дева», на Кельнскую выставку 1920 года можно было попасть, только пройдя через настоящую мужскую уборную. Право, не счесть подобных балаганных приемов в деятельности «классических» дадаистов» [22].

Теоретические положения и практические опусы современных модернистов мало чем отличаются от установок дадаистов. Они оказывают свое влияние и на школу.

Если искусство XX века должно идти путем полного отказа от всех прежних изобразительных средств реалистического искусства; если вместо изображения конкретной формы можно обойтись «кляксами красок, пятнами, брызгами, штрихами, точками»; если художнику «незачем обращаться к данным, добытым точными науками, ему достаточно погрузиться в свой внутренний психический мир, в глубины подсознания, чтобы там почерпнуть все необходимое» [23], — то ни о какой методике преподавания рисунка не может быть и речи, тем более о преподавании реалистического рисунка.

Конечно, было бы ошибкой утверждать, что подобный метод работы принят буквально во всех художественных школах Западной Европы и Америки.

Были школы и отдельные художники, которые продолжали отстаивать принципы реалистического искусства и академическое направление в преподавании рисунка.

Так, например, известный американский художник-педагог Джон Слоун, высказывая свое отношение к модным течениям французского искусства, писал: «Традиции, которые мы унаследовали от Франции,— это традиции индивидуализма. Я думаю, что искусство станет более великим, если мы не будем такими индивидуалистами... Я никогда не соглашусь с ультрасовременными художниками, которые хотят сжечь картины в музеях, считая, что прогресс — только в их собственных работах» [24].

Главное в живописи — это рисунок, говорит Джон Слоун. «Живопись — это рисунок плюс цвет. Живопись без рисунка лишь «цветность», игра красок».

К традиции академического рисунка и вообще к академической школе художественного образования надо относиться с глубоким уважением. «Студенты во что бы то ни стало хотят добиться оригинальности. Погоня за оригинальностью в последние годы в огромной мере вызвала наплыв эксцентричных поделок и увела искусство с фарватера традиций. Традиция — это наше наследие знаний и опыта. Мы не можем отказаться от нее. Если мы попытаемся жить в лесах в одиночку, нам придется начинать цивилизацию с начала» [25].

Многие художники и теоретики за рубежом и сегодня продолжают борьбу за чистоту искусства и научное обоснование методов преподавания рисунка.

Среди теоретических работ рассматриваемого нами периода, способствовавших в той или иной мере правильной постановке преподавания учебного академического рисунка, следует отметить следующие: Winekenk. Der Kanon der schinen Form für Kunstler. Freiburg, 1907 (К. Винекен. Канон красивых форм для художника); Klinger Max. Zeichnungen. Zeipzig, 1912 (М. Клингер. Рисунок); Meder Joseph. Die Handzeichnung. Ihre Technik und Entwicklung. Wien, 1924 (Й. Медер. Рисунок от руки, его техника и развитие) — один из наиболее капитальных трудов о рисунке; P. Frank. Zeichnen und Kunstinterricht. Franfurtam Main, 1928 (П. Франк. Рисование и художественное воспитание); Grassi. Storia del Disegno. Roma, 1947 (Грасси. История рисунка); Tank W. Form und Funktion. Dresden, 1953—1955 (В. Танк. Форма и функция); J. Zrzovy. Anatomie provytvarniky. Praha, 1957 (Й. Зрзавы. Анатомия для художников); Friedrich Meyner. Künstleranatomie Leipzig, 1958 (Ф. Мейнер. Анатомия для художников); Й. Барчан. Анатомия для художников. Будапешт, 1957. В этом пособии Барчан пишет:

«Без знания анатомии невозможно художественно отобразить по поставленной перед нами модели кратковременные изменения движений тела и лица.

Для художника тело человека является прежде всего зрелищем: его глаз осматривает все, что можно обнаружить на этом теле. Поэтому свои аналитиче-

ские занятия он ведет не с точки зрения врача, а с точки зрения художника. Он должен прежде всего ознакомиться с видимой на поверхности тела или работающей непосредственно под поверхностью системой костей и мышц...

...Кости и мышцы человеческого тела образуют сложную систему, в которой самое незначительное движение влияет на все строение в целом, изменяя картину движений, равновесие, игру форм».

Особого внимания заслуживает «Трактат по скульптуре» К. Бараски, казалось бы, по названию не имеющий отношения к рисунку. Однако, познакомившись с ним, методист рисунка найдет там много интересного для себя материала. Особо следует обратить внимание на такие главы: Элементы пластической анатомии; Территориальные морфологические различия человека; Пропорции человеческого тела; Рисунок (Что такое рисунок? Как надо рисовать?); Элементы перспективы.

В разделе «Рисунок» Константин Бараски пишет: «Овладение мастерством рисовальщика — основное техническое условие, которое надлежит выполнить будущему скульптору, прежде чем перейти к изучению собственно скульптурных приемов... Истоки и основу изобразительных искусств надо искать в рисунке» [26].

«Зарисовка отличается всегда двумя основными аспектами, причем преобладание одного или другого определяет манеру рисовальщика, а именно: с одной стороны, нарисованный предмет как таковой, а с другой — отражение личности художника, его социальной позиции, мироощущения, темперамента и культуры.

Последняя (субъективная) черта неизменно присутствует даже тогда, когда художник пытается с раболепной точностью изобразить модель; так, например, несколько рисунков учеников, рисующих с той же модели, похожи на модель, но не сходны между собой.

Чтобы хорошо рисовать, необходимы два совершенно разных качества: способность видеть то, на что мы смотрим, и способность передавать то, что мы увидели, что мы при этом думали и чувствовали» [27].

«Рекомендуется начинать систематическое обучение рисованию с гипсовых слепков, изображающих простые предметы, затем перейти к орнаментальным листьям и позднее к изображениям человека. Рисунок с натуры изучается также методически, он является упражнением, с которым художник не расстается в течение всей жизни» [28].

«...Наилучшим методом обучения рисованию является настойчивое и старательное методическое изучение техники мастерства до полного овладения ею, когда рука подчиняется воле замысла, а знание перестает быть сухим и схоластичным.

Труднее всего рисовать просто и естественно. Чтобы достичь этого, наряду с методическим обучением будущий художник должен постоянно собирать волнующие его зрительные образы величественной картины жизни, развертывающейся перед его взором» [29].

Говоря о современном состоянии методов преподавания учебного рисунка в зарубежных художественных школах, надо отметить, что в социалистических странах начался поворот к реалистическому искусству. В художественных школах капиталистических стран формалистические направления в искусстве еще продолжают главенствовать и оказывать свое влияние на методику преподавания рисования.

Влияние формалистического искусства сказалось и на русской художественной школе. Однако художественное образование в России имеет свою специфику и свою историю, о чем надо говорить более обстоятельно.

ПРИМЕЧАНИЯ

[1] И. Е. Репин. Далекое близкое. М.—Л., 1949, с. 436.
[2] ЦГИАЛ, ф. 789, оп. 11, ед. хр. 124, л. 30. 1891 год.
[3] Студия Колларосси — одна из популярнейших частных парижских «мастерских-академий», где за доступную плату художник получал место для работы с живой натуры.
[4] А. П. Остроумова-Лебедева. Автобиографические записки. Л., 1935, с. 157.
[5] Д. Н. Кардовский. Об искусстве. Воспоминания, статьи, письма. М., 1960, с. 64.
[6] Метод преподавания А. Ашбе более подробно изложен в книге: Н. Молева и Э. Белютин. Школа Ашбе. М., 1958.
[7] Указ. соч., с. 79.
[8] Мастера искусства об искусстве. М., 1970, т. 7, с. 383.
[9] Крамской об искусстве. М., 1960, с. 132.
[10] И. Е. Репин. Далекое близкое, с. 437.
[11] Мастера искусства об искусстве, т. V (1), с. 124.
[12] Там же, с. 153.
[13] Там же, с. 174.
[14] Там же, с. 239.
[15] Там же, с. 265.
[16] Там же, с. 274—280.
[17] Там же, с. 391.
[18] Там же, с. 404.
[19] К. Маркс и Ф. Энгельс. Об искусстве. М., 1975, т. 1, с. 156.
[20] Мастера искусства об искусстве, т. V (2), с. 424—425.
[21] Цит. по: А. Соболев. Ленинская теория отражения и искусство. М., 1947, с. 21.
[22] Л. Шепетис. От жизни — в ничто. М., 1972, с. 96.
[23] В. Кеменов. Против абстракционизма в спорах о реализме. Л., 1969, с. 143.
Подробнее с этими вопросами можно ознакомиться: Л. Землякова. Современная эстетика в США. М., 1962; Мих. Лифшиц, Л. Рейнгардт. Кризис безобразия. От кубизма к поп-арт. М., 1968; Э. В. Леонтьева. Искусство и реальность. Л., 1972; С. К. Рощин. Западная психология как инструмент идеологии и политики. М., 1980; И. С. Куликова. Философия и искусство модернизма. М., 1980.
[24] Мастера искусства об искусстве, т. V (2), с. 442—443.
[25] Там же, с. 444.
[26] Константин Бараски. Трактат по скульптуре. Бухарест, 1964, с. 165.
[27] Там же, с. 166.
[28] Там же, с. 172.
[29] Там же, с. 202.

ЧАСТЬ ВТОРАЯ

РУССКАЯ ШКОЛА РИСУНКА

ГЛАВА I

ОБУЧЕНИЕ РИСОВАНИЮ В РОССИИ В X—XVIII ВЕКАХ

Интерес к рисованию как учебной дисциплине на Руси возник давно. Конечно, нам трудно сейчас с определенностью сказать, как проходило обучение рисованию и каковы были методы преподавания. Скорее всего, в основу были положены копировальный метод, перерисовывание с образцов, и обучали этому вначале греческие и византийские учителя, а в дальнейшем русские иконописцы. На рисунок они смотрели как на очень важную часть своего искусства. С рисунка начиналась всякая работа; подготавливали ли «графью» на стене по сырой штукатурке для фрески, или «прорись» для иконы, или «знамень» для книжной миниатюры — везде нужен был прежде всего точный рисунок.

Особенно четкий и уверенный рисунок требовался от мастеров иконописного дела, которым надо было уметь правильно изображать человеческие лица и фигуры людей. Это нам наглядно подтверждают росписи Дмитриевского собора во Владимире (конец XII в.). Если мы внимательно проследим за рисунком сидящих апостолов в росписи северного склона большого свода, то увидим, что каждая складка одежды на сгибах руки, коленных суставах четко и правильно обрисовывает форму тела. Очень хорошо нарисованы кисти рук и ступни ног. Все это говорит о том, что для приобретения такого мастерства нужна была основательная школа рисунка.

Для более четкой и правильной учебной работы ведущие мастера составляли сборники правил и законов построения изображения — иконописные подлинники.

Иконописные подлинники содержали типовые изображения сюжетных композиций и отдельных святых, технологические руководства и методические указания по работе над иконой, фреской и отделке иконы золотом.

Правила изображения святых в отдельных подлинниках были настолько подробными, что указывали даже цвет волос и форму бороды. Так, например, в одном из подлинников XV века мы читаем:

«Апостол Петр был белолиц, слегка румян, пожилой, волосы кудрявые, глаза налиты кровью, голова и борода седые, усы густые, нос длинный, взор устремлен вверх, (л. 378 об.), худощав...

Святой Павел по виду был плешив, лицо простое, насмешливые глаза, взор опущен книзу, белолиц, борода черная, просто подстрижена, нос кривой, волосы на голове и в усах черные с сединой, небольшого роста, сухощавый»[1].

Образцы рисунков — «прориси», или «подлинники», — по которым учились молодые мастера, нередко обладали высокими художественными качествами [2]. Некоторые выполнены в оригинальной манере с применением черных и красных чернил. Так, в «подлиннике» № 30723 Отдела древнерусской живописи Государственного Исторического музея, изображающем мужскую голову, контурные линии головы, бороды, завитков волос — черные; в волосах головы и бороды мелкие локоны и морщины на лице — красные.

Вместе с тем различия в прорисях и образцах, возникших в разных областях России, уже в конце XV века стали вызывать среди художников ожесточенные споры и бурные столкновения. Воз-

никла необходимость создания общего для всех объединенных русских земель свода изображений, узаконенного и утвержденного государственным и церковным авторитетом. Первая попытка создания такого свода относится к началу XVI века. Составить его было поручено семи иконописцам: Ивану Дерме Ярцеву, Ивану Шишкину, Якову Товлеву, Петру Тучкову, Ивану Машкину, Михаилу Елину, Даниле Можайскому и «митрополичью» иконописцу Григорию. Чем закончилась эта работа — неизвестно.

Обучаясь иконописному ремеслу, ученики долго изучали технологию и технику иконописного дела. Вначале обучение ограничивалось копировкой с «подлинников», а затем уже переходили к самостоятельному рисованию. Наиболее сложным и ответственным делом была «графья». «Словом «графья» обозначали контурные линии, продавленные в грунте для облегчения мастеру фрески (или иконы) заполнения определенных мест цветом» [3]. Ученики долго обучались техническим приемам, чтобы легко и свободно, но уверенно наносить абрис фигур на свежий грунт левкаса или сырую штукатурку.

Правильность и четкость рисунка была обязательной. Сначала рисунок наносили кистью или углем, а затем уточняли и закрепляли твердым инструментом, то есть процарапывали контур. Вообще рисунку русские иконописцы придавали очень большое значение. В иконописи рисунок всегда преобладал. Начиная с рисунка на левкасе и кончая обработкой готовой иконы «узорочьем», рисунок строго соблюдался. Четко прорисовывали детали лица и фигуры, складки одежды.

Для приобретения четкого и уверенного рисунка ученики в основном рисовали кистью и пером, так как этот вид рисунка требует особенно уверенной руки. Профессор А. А. Сидоров пишет: «Именно такому рисованию кистью и пером учились в первую очередь. В альбомах «лицевых подлинников» встречаются листы, на которых, очевидно, упражнялись художники в технике рисунка. На них даются варианты рисунков голов и лиц, волос, складок одежды, рук, ног» [4].

Для изучения особенностей иконописного рисунка, а также для копирования служили специальные тетради и альбомы рисунков «подлинников». Примером подобных пособий может служить альбом Антониева-Сийского монастыря, составленный в XVII веке художником-монахом Никодимом. Это альбом линейных рисунков с икон Прокопия Чирина, Симона Ушакова и других известных мастеров того времени.

Однако к копированию с образцов ученик подходил не сразу, здесь существовала своя методика обучения. Вначале ученик должен был научиться копировать рисунок через прозрачную бумагу-кальку, то есть механически скалькировать рисунок. Затем научиться работать с «образцом-прорисью». Прориси — это рисунки-«подлинники», у которых все линии проколоты иголкой. Ученик должен был вначале угольным порошком перевести через проколы рисунок на чистый лист бумаги (припорохом), а затем его прорисовать согласно образцу. Только после этого ученик мог приступить уже к непосредственному копированию с «подлинников».

Со второй половины XVII века в древнерусском искусстве начинают появляться новые требования к рисунку и методам преподавания — не только четкость и слаженность рисунка, но и правдоподобие. Эти зачатки реалистического подхода к рисунку, к методам его преподавания, в основе которого лежало изучение натуры, мы находим уже в высказываниях Иосифа Владимирова и Симона Ушакова.

В трактате об искусстве И. Владимиров пишет: «В искусной живописи, у хороших мастеров не так делается. Мудрые живописцы всякому изображению на иконе или на портретах людей каждому члену и [каждой] черте [стремятся] придать свойственный им вид, поэтому всякое [портретное] изображение или новая икона [то есть написанная в новом живописном стиле] пишется живоподобно, с тенями, светло и румяно» [5].

«Весь ли род человеческий на одно лицо создан? — восклицает Владимиров.— Нет, следовательно, и святых нельзя изображать на одно лицо». Для этого художнику надо внимательно наблюдать и изучать природу, учиться у других: «Как трудолюбивые пчелы, облетая много душистых цветов, собирают в лугах медовую сладость, так же и всевоспринимающий разум живописца учится правдиво передавать все [окружающее] и мысленно изображает все виденное в своем сердце, на все смотрит, все заставляет себя искать и старается подобно [правдиво] изобразить не только видимые предметы, современные ему, но касается слухом и умом невидимых, изображая их с помощью начертания [рисунка] как явления [жизни]» [6].

Более того, вся эта работа должна проходить под наблюдением опытного педагога, под его руководством, говорит Владимиров. Такие школы есть за рубежом: «Ученики же там: этот голову начертает, иной руки пишет, другой же на таблицах лица изображает. Всеми же ими руководит мастер, или магистриан [выдающийся учитель живописного искусства]. И одному начертанное переписует, а иному поправляет написанное [красками]. К другому же, подойдя, берет острие и только что написанное учеником [изображение] до конца счищает и потом лучше изображает. И всему [учитель] подробно и искусно учит [учеников]» [7].

Среди русских иконописцев, особенно интересовавшихся художественной подготовкой будущих живописцев и методом обучения, следует отметить также Симона Ушакова.

Симон Ушаков был человеком весьма просвещенным и прекрасно владевшим всеми средствами техники живописи. Он старался вывести русскую живопись из застоя и рутины, приблизить искусство к реальной действительности. Для этого Ушаков призывал изучать природу. В своем «Слове» он высказал мысль о необходимости изучения человеческого тела и всех его частей.

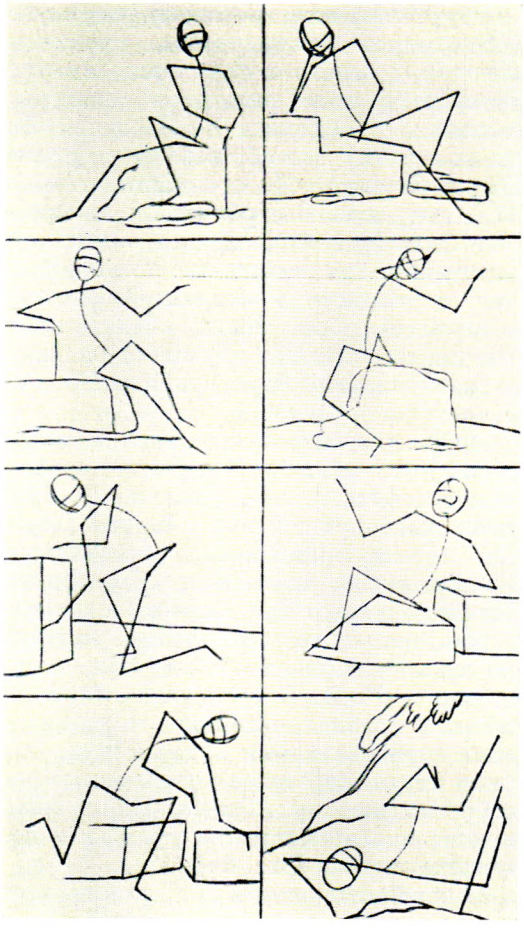
Симон Ушаков прекрасно понимал, что для овладения высоким мастерством рисунка необходима хорошая школа, а для овладения практикой искусства нужна теория. В связи с этим он мечтал написать «Азбуку искусства», где собирался дать даже анатомические рисунки. Но мечта художника осталась неосуществленной.

Большое значение Ушаков придавал реальности изображения. Человеческое лицо, глаза, руки, складки одежды должны быть промоделированы светотенью так, как это художник видит в действительности. Как на иконах, так и в портретах не должно быть никакой условности.

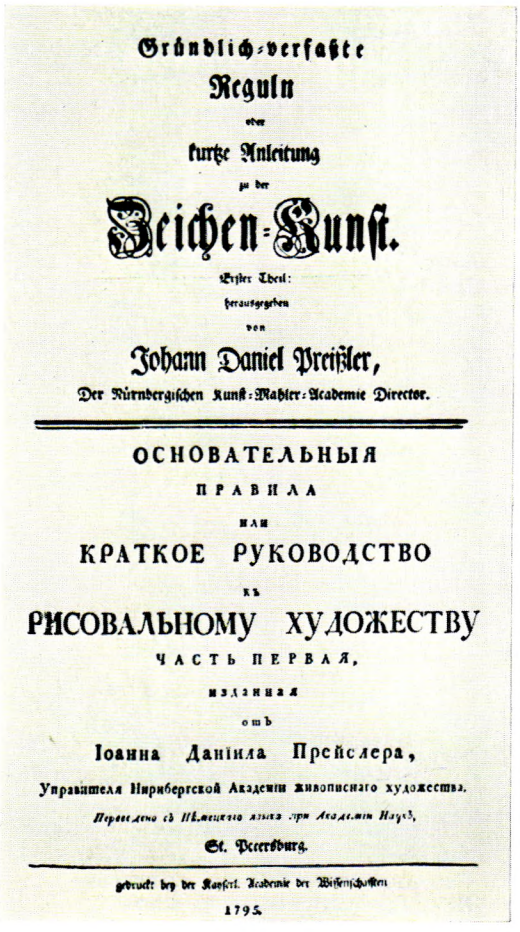
Симон Ушаков поднимает вопрос и о роли искусства как одного из средств воспитания человека, об использовании рисования как общеобразовательного предмета: «Этим различным видам [искусства] есть одно общее наименование — «иконотворение» [изобразительное искусство], которое снискало достаточно похвалы во все века, во всех странах и у всех сословий, потому что везде было в большом употреблении вследствие огромной своей пользы. Ведь «образы» [изображения] — это жизнь памяти, память о тех, кто когда-то жил, свидетельство прошедших времен, проповедь добродетели, выражение могущества, оживление умерших, хвалы и славы бессмертия, возбуждение живых к подражанию, напоминание о прошедших подвигах. [Образы] делают видимым то, что находится далеко, а то, что находится в разных местах, представляют одновременно.

Из-за этого в древние времена это достойное искусство настолько было любимо, что не только люди благородного происхождения стремились ему научиться [8], но и славные земные цари прилагали к нему свои сердца и руки, присовокупляя кисть живописца к скипетру, и полагали, что они взаимно друг друга украшают, а не портят» [9].

Однако в методах обучения рисунку Ушаков по-прежнему придерживается старых иконописных приемов — копирования. Симон Ушаков еще не смог выйти из узкого круга интересов иконописного дела, хотя деятельность его



83. Схема движения фигуры человека. Таблица из пособия И. Д. Прейслера «Основательные правила, или Краткое руководство к рисовальному художеству». 1795 г.



Gründlich-verfaßte
Reguln
oder
kurtze Anleitung
zu der
Zeichen-Kunst.
Erster Theil:
herausgegeben
von
Johann Daniel Preißler,
Der Nürnbergischen Kunst-Mahler-Academie Director.

ОСНОВАТЕЛЬНЫЯ
ПРАВИЛА
ИЛИ
КРАТКОЕ РУКОВОДСТВО
КЪ
РИСОВАЛЬНОМУ ХУДОЖЕСТВУ
ЧАСТЬ ПЕРВАЯ,
ИЗДАННАЯ
отъ
Іоанна Даніила Прейслера,
Управителя Нирнбергской Академіи живописнаго художества.
Переведено съ Нѣмецкаго языка при Академіи Наукъ.
St. Petersburg.

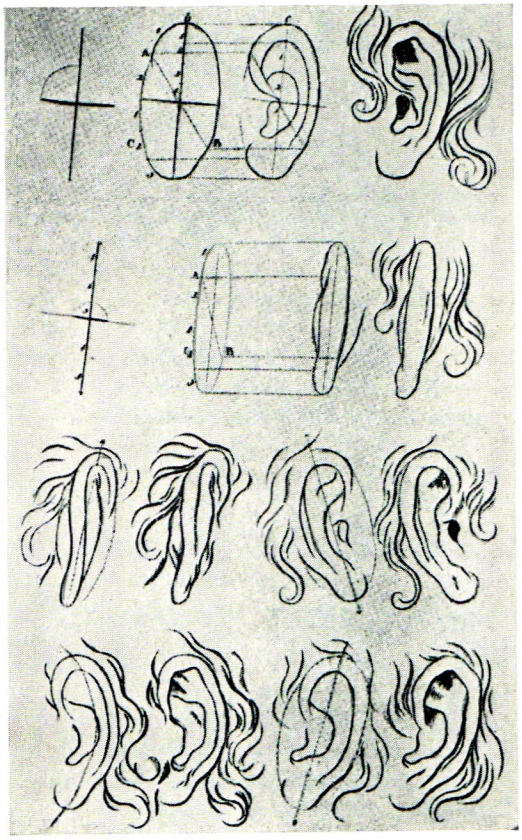
gedruckt bey der Kayserl. Academie der Wissenschaften
1795.

84. Титульный лист пособия И. Д. Прейслера «Основательные правила, или Краткое руководство к рисовальному художеству». 1795 г.

как художника была весьма разносторонней — он увлекался и портретной живописью, и декоративно-прикладным искусством, и графикой (он был одним из первых иллюстраторов книг и гравером). И в этом не было ничего удивительного, так как для всех иконописных школ характерной была традиционная устойчивость стилевых и технических приемов рисования. А это в свою очередь требовало строгого соблюдения всех тонкостей, которые начинающий художник без копирования усвоить бы не смог.

Итак, все вышеизложенное говорит о том, что до XVIII века основным методом обучения рисованию было копирование образцов, то есть канонизированный копировальный метод обучения.

К этому надо добавить, что стилевые и технические приемы иконописного рисунка на Руси продолжали существовать и развиваться и дальше, вплоть до нашего времени. Правда, методы обучения претерпевали изменения; в частности, признавалась необходимость наряду с копированием образцов уже и рисования с натуры. В данном случае мы



85. Рисование уха. Таблица из пособия И. Д. Прейслера «Основательные правила, или Краткое руководство к рисовальному художеству». 1795 г.

имеем в виду кустарные художественные промыслы. Как известно, в бывших центрах иконописного ремесла Ивановской и Владимирской областей — Палехе, Мстере, Хóлуе были организованы артели художественных промыслов по миниатюрной живописи, где традиции иконописного ремесла передавались из поколения в поколение. Это мы можем без особого труда обнаружить в работах палешан, где в каждой вещи всегда присутствует традиционное своеобразие рисунка, видна характерная виртуозная рука замечательного рисовальщика, умеющая с ювелирным мастерством передавать тонкость моделировки формы с помощью рисунка.

Обучение реалистическому рисунку, с соблюдением академических правил и законов, в основе метода преподавания которого лежало рисование с натуры, началось в России с XVIII века. Во многом этому способствовали реформы Петра Первого. По его инициативе в 1711 году при Петербургской типографии была организована светская школа рисования. Руководил этой школой вначале иконописец Григорий Одольский, а затем его брат Иван. «Энергичный Петр и сам пытался обучаться рисунку и гравированию, беря уроки у Шхонебека» [10].

Из-за границы приглашаются педагоги-художники, с которыми заключаются контракты, — датчанин Д. Вухтерс, швейцарцы Георг и Мария Доротея Гзель, немецкий рисовальщик И. Гриммель, итальянец Бартоломео Тарсиа, француз Луи Каравак и другие.

Для правильной организации методики преподавания рисования была издана книга И. Д. Прейслера [11] «Основательные правила, или Краткое руководство к рисовальному художеству». Это было первое серьезное методическое пособие по рисунку в России. Книга была издана одновременно на русском и немецком языках (рис. 84).

Особый интерес для нас представляет книга Прейслера с методической точки зрения. Для того времени это лучшее пособие; более основательной и четкой методической разработки не было. Здесь намечается определенная система обучения рисунку. Книга давала наставления не только начинающим художникам, но и тем, кто обучал рисованию.

Обучение по системе Прейслера начинается с объяснения значения и назначения в рисунке прямых и кривых линий, затем геометрических фигур и тел и наконец правила их использования на практике. Автор с методической последовательностью указывает ученику, как можно, шаг за шагом, переходя от простого к сложному, овладеть искусством рисунка.

Какой бы объект для рисования Прейслер ни предлагал, он прежде все-

го старается помочь ученику справиться с трудностями анализа формы предмета и построения ее на плоскости. Он наглядно показывает, как методически последовательно надо строить изображение. Это мы видим буквально на каждой таблице, идет ли разговор о рисовании частей человеческого лица или всей головы (рис. 85).

Как и большинство художников-педагогов того времени, в основу обучения рисунку Прейслер кладет геометрию. Геометрия помогает рисовальщику видеть и понимать форму предмета, а при изображении ее на плоскости облегчает процесс построения. Однако, предупреждает Прейслер, применение геометрических фигур должно сочетаться со знанием правил и законов перспективы, а также и анатомии.

Методика построения изображения и анализа натуры, указывает Прейслер, должна придерживаться строгой последовательности. Вначале наносятся основные ориентиры — взаимно пересекающиеся (вертикальная и горизонтальная) прямые линии, которые должны помогать ученику правильно определять положение в пространстве как всей фигуры, так и каждой ее части. «Параллельные и перпендикулярные линии служат для проверки отношений: как далеко плечо перед локтем, левое колено перед плечом, одно плечо выше другого, одна пятка ниже другой».

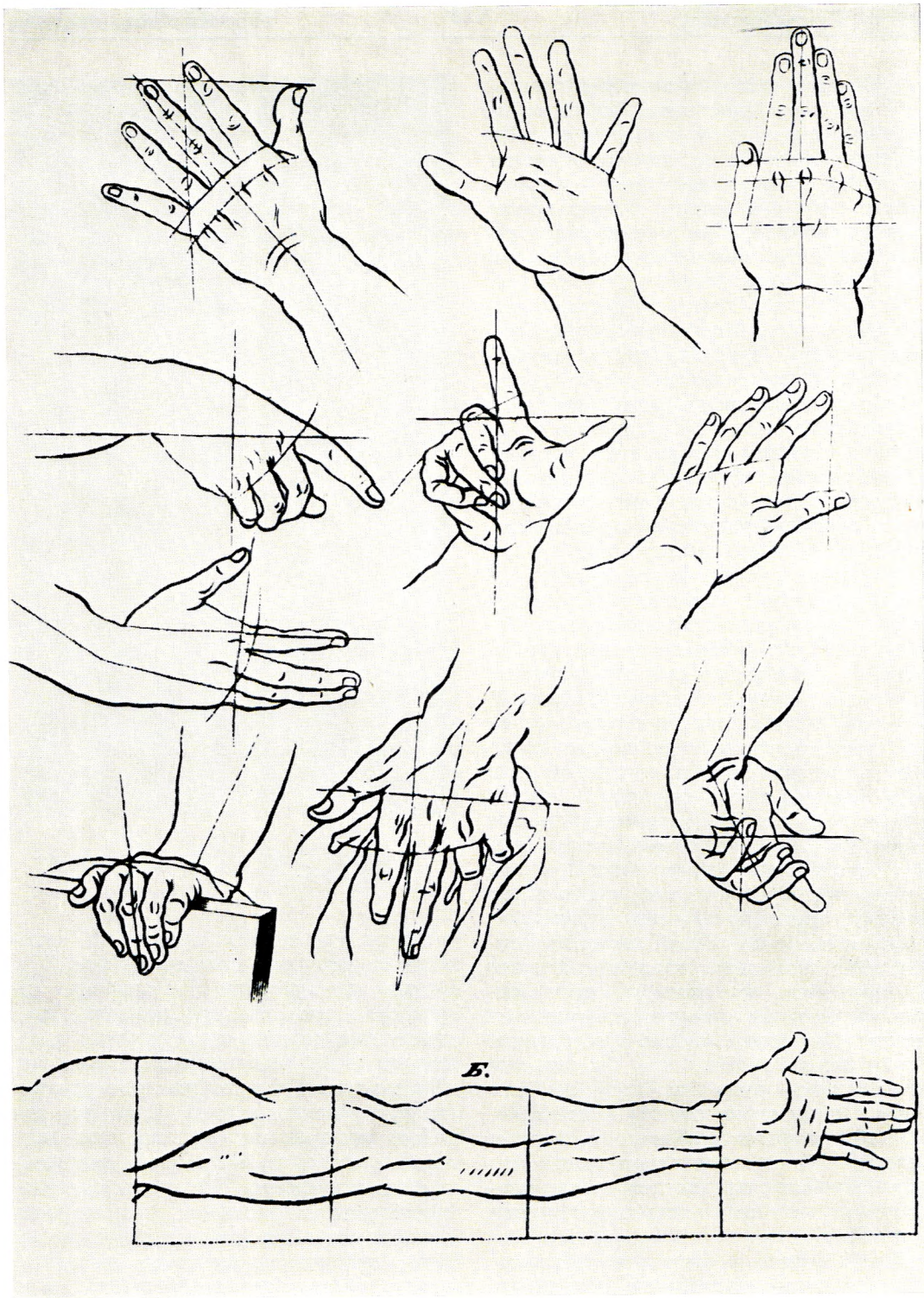
Затем, намечая общий характер формы, надо «ухватить» движение фигуры и определить «средние» (осевые) линии как всей фигуры, так и каждой ее части: «Сии линии членов суть средние линии всякой части, что бы она ни изображала — руку ли, ногу ли, или тело» (пунктирные линии) (рис. 86).

Чтобы научиться быстро и хорошо улавливать движения человеческой фигуры, Прейслер предлагает ученику запомнить основные схемы движения (рис. 83).

Когда характер формы и движения найдены, нужно установить пропорции, для чего следует основательно ознакомиться с законами антропометрии. Для этого Прейслер предлагает изучить те

86. Рисование фигуры. Таблица из пособия И. Д. Прейслера

таблицы, где законы пропорций изложены и наглядно показаны (рис. 87). Однако, предупреждает Прейслер, измерение и проверка пропорциональных отношений должны проходить не с помощью линейки и циркуля, а на глаз: «Рисовальщик должен иметь циркуль в глазу, а резчик в руках». И вообще вся работа рисовальщика должна проходить легко и свободно, без особого напряжения и скованности. Все схемы построения формы на плоскости должны быть усвоены учеником, но в дальнейшем их надо вычерчивать, все вспомогательные линии построения изображения надо проводить очень легко, едва касаясь карандашом бумаги, чтобы они были едва видимы, а впоследствии — только



87. Рисование руки. Таблица из пособия И. Д. Прейслера «Основательные правила, или Краткое руководство к рисовальному художеству». 1795 г.

мысленно (рис. 85). «Потребные к освидетельствованию линии должны быть так проведены, что их видеть не можно, потому что они токмо в мысли употреблены быть долженствуют».

Когда общее построение изображения намечено верно, фигуру надо четко прорисовать, причем линия в рисунке должна помогать зрителю «читать» объем и характер формы тела. Там, где линия показывает уходящую в глубину форму и свет на ней, она должна быть тонкой и легкой, сходящей на нет; там же, где линия должна подчеркнуть объем формы и дать намек на тень, ее следует усилить нажимом карандаша на бумагу: «Оному придается потом в надлежащих местах придавливанием тень».

Умению владеть линейным рисунком Прейслер придает очень большое значение. В красивой выразительной линии, утверждает Прейслер, заключена эстетическая ценность рисунка. «Наибольшая красота состоит без всякого сомнения в хорошем и чистом обрисовании». Но это «обрисование» должно быть основано не на простом наблюдении, а на знании строения формы человеческого тела. Для этого Прейслер предлагает ученику заучить основные схемы строения отдельных частей человеческого тела и, кроме того, основательно изучить анатомию. В дополнение к этому пособию Прейслер издал книгу «Ясное показание и основательное представление об анатомии живописцев». В предисловии к книге он пишет: «От всех разумных давно признано сие за истину, что анатомическое познание костей и мышек человеческого тела искусному рисовальному мастеру необходимо потребно. Без этого он неизвестно поступает; и пропускает то, на что особливо смотреть ему должно, а напротив того медлит в тех вещах, которых столь многого примечания недостойных» [12].

Третья часть «Основательных правил, или Краткого руководства к рисовальному художеству» посвящена способам выявления формы предметов средствами светотени. «Тень и свет суть яко живот всего рисования, от чего оно свое возможное совершенство получает». Поэтому здесь рисовальщику надо быть особенно внимательным. Выявляя форму предмета светотенью, надо внимательно следить за его поверхностями и подчеркивать штрихами их направление — «тень у квадрата прямая, а у шара круглая». Особенно же внимательно надо работать над рисунком с одетой фигуры, чтобы под складками одежды чувствовалось тело. «Особливо смотреть надлежит: фалды должны так лежать, чтоб нагое тело видно было, и, напоследок, чтоб они не очень далеко от тела отстояли, понеже сие не гораздо красовито показаться может».

Моделируя форму светотенью, не следует все особенно оттушевывать, это, говорит Прейслер, может пойти в ущерб выразительности рисунка; кое-где переходы от света к тени следует делать резче, в особенности при рисовании драпировок. «Особливо при сем примечать надлежит, что тень не очень кругла, но угловата сделана была, ежели весьма особливо состояние фалд противного сему не требует».

«Руководство к рисовальному художеству» Прейслера очень высоко оценивалось современниками, оно несколько раз переиздавалось как за границей, так и в России. Более обстоятельной и четкой методической разработки по учебному рисунку в то время не было. Поэтому труд Прейслера у нас в России долгое время использовался не только в общеобразовательных учебных заведениях, но и в специальных художественных школах. Большую методическую помощь книга Прейслера оказала в дальнейшем и воспитанникам Академии художеств. В предисловии к «Курсу рисования» А. Сапожникова, изданному в 1875 году, П. Марков писал о пособии Прейслера: «Сочинение это, весьма дельно, вообще, составленное, переходило из рук в руки, из рода в род, как драгоценность, успело достигать до русских рисующих ближайшего к нам времени и оказывать им существенные услуги» [13].

Однако, возможно, по недомыслию или безразличию иностранных учите-

88. Ж.-Б. Грёз. Рисунок, служивший оригиналом для копирования

89. Ж.-Б. Грёз. Рисунок, служивший оригиналом для копирования

лей, книга Прейслера стала использоваться не как методическое руководство, а как «книга образцов» для копирования. Видимо, учителям-иностранцам было сложно объясняться по-русски с учениками, и они, не утруждая себя, просто заставляли своих учеников перерисовывать иллюстрации из книги Прейслера. Бесспорно одно, что во многих общеобразовательных и художественных учебных заведениях обучение рисованию по системе Прейслера проходило не на основе изучения натуры, а на механическом перерисовывании таблиц из книги Прейслера. Учащиеся должны были, строго соблюдая последовательность заданий, перерисовывать всю книгу Прейслера. Более того, известно, что учащиеся «Рисовальной палаты» при Академии наук Никита Золотарев, Иван Пенов, Семен Лакин даже на экзаменах делали рисунки с книги Прейслера. Это дало повод в дальнейшем исследователям назвать метод Прейслера «копировальным», «догматическим», «вредным», «приводившим искусство рисунка к тупику» [14].

Такая оценка метода Прейслера не может считаться правильной с исторической точки зрения. Метод Прейслера безусловно был одним из лучших для того времени. Не случайно труд Прейслера имел такой большой успех в течение целого столетия, хотя за это время было издано много различных руководств и пособий по рисунку как в России, так и за границей. Безусловно, художник и искусствовед XX века могут отметить много недостатков в книге Прейслера, но ради справедливости и исторической правды надо указать, что для того времени это было лучшее руководство. Те знания, которые ученик получал из «Курса» Прейслера, помогали ему в дальнейшем анализировать натуру, рисовать с натуры, а также рисовать по памяти и по представлению, что так важно для художника. Но самое главное — Прейслер нигде не пишет, что его книга предназначается для срисовывания, копирования. Наоборот, в главе «О прочих фигурах» (часть II) он пишет, что иллюстрации он дает не для копирования, а для того, чтобы уче-

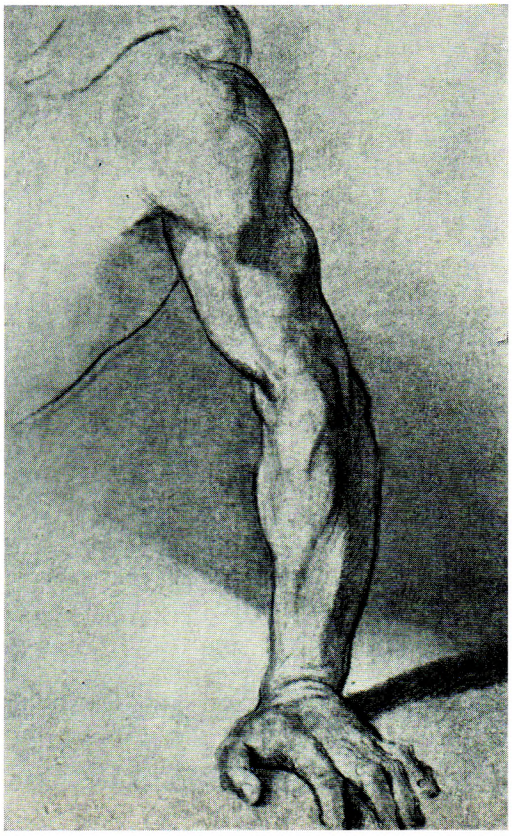
ник мог наглядно увидеть принципы и методы изображения. «И того ради показалось мне лучше четыре из них на одном листу положить, не для того, чтоб оные в сей величине срисовать, но в такой, в какой они потом довершены будут».

Прейслер не виноват, что его метод исказили и систему обучения рисования трактовали по-своему. Так, Н. Молева и Э. Белютин, анализируя метод Прейслера, указывают, что ученик должен был перерисовывать из книги вначале линии, затем геометрические фигуры [15].

У Прейслера мы ничего этого не находим. В первой главе «Любителям учения отрокам потребенное увещание, принадлежащее до первого листа» Прейслер пишет совершенно другое: «Отвесная линия А година к тому, что через нее можно видеть, как далеко одно от другого отстоит: например сколь велико расстояние есть между головою и плечами, между грудью, локтем и изгибом ноги».

Кроме того, надо учесть, что среди учителей-иностранцев были и такие, как, например, Бартоломео Тарсиа, И. Гриммель, Жилле, которые правильно применяли метод Прейслера, то есть обучали рисунку с натуры. Что же касается общеобразовательных задач рисования, то, возможно, в то время такой метод работы (копировальный) с книгой Прейслера и имел смысл, он упрощал дело и помогал более широкому использованию рисования в общеобразовательных учебных заведениях.

Специальное художественное образование русские люди первой половины XVIII века в основном получали либо в частных мастерских, либо за границей. Среди частных мастерских до открытия Академии художеств широкой известностью пользовались мастерские живописца И. Аргунова, скульптора Роллана, живописца Ротари. Обучение рисунку там было поставлено неплохо. Особо следует отметить мастерскую И. Аргунова. Будучи хорошим рисовальщиком, зная прекрасно технику живописи, Аргунов и ученикам своим



90. А. П. Лосенко. Левая рука натурщика. Рисунок-оригинал. 1770-е гг. Москва, Государственная Третьяковская галерея

давал хорошую профессиональную подготовку. У Аргунова были прекрасные педагогические способности, и своему методу преподавания он старался дать серьезное научное обоснование. Это нам убедительно доказывают такие вышедшие из его мастерской замечательные художники, как Лосенко, Саблуков и Головачевский, которые были приняты из мастерской Аргунова сразу в качестве ассистентов в Академию художеств в 1759 году.

Однако не во всех частных мастерских было хорошо поставлено дело преподавания, у многих художников еще не были выработаны система и методика обучения рисунку, живописи, композиции. Очень часто руководитель худо-

91. Г. Ф. Шмидт. Каракалла. Рисунок-оригинал. Начало 1740-х гг.

жественной мастерской вместо обучения использовал своих учеников в качестве слуг. Так, например, этим грешил и выдающийся русский портретист Д. Г. Левицкий. Лаврентий Калиновский и Семен Маяцкий, которые были отданы губернатором Щербининым в учение к Д. Г. Левицкому, жаловались, что он их мало учил делу, а больше заставлял работать по хозяйству. В письме к Щербинину от 13 июля 1775 года Маяцкий писал: «Когда же со стороны г. Левицкого несправедливость, умножась со дня на день, дошла до такой степени, что уже от нас стали требовать, чтоб мы мели полы, стояли при столе с тарелками, ездили за каретой, ходили провожатыми за женою, провожали дитя в школу и другие его подлые исправляли затеи, то я принужденным себя нашел с изъяснением напомнить ему, что мы Вашим Высокопревосходительством поручены ему ради обучения и что он не имеет права употреблять нас к таковым подлым исправлениям» [16].

«Видимо, — поясняется в архивных документах Харьковского университета, — они мало приносили доходу своему учителю [17], и он мало заботился о их обучении, заставляя их более прислуживать у себя в доме, поручая им занятия, мало относившиеся к художеству» [18].

Частные мастерские не могли предоставить своим ученикам все условия для нормальной учебной работы, да и назначение художественных мастерских было совершенно иное. Поэтому не случайно передовые люди России хлопотали о создании специальных государственных художественных учебных заведений. В 1724 году предлагает проект создания Академии художеств А. К. Нартов, в 1725 году — М. П. Абрамов, в 1746 году профессор Струбе подает правительству записку об организации Академии художеств, однако и она успеха не имела и осталась храниться в московском архиве.

В 1755 году И. И. Шувалов вновь поднимает вопрос о необходимости создания Академии трех знатнейших искусств и получает от императрицы Елизаветы согласие. В 1756 году он едет за границу, где при посредстве Дидро и Вольтера знакомится с постановкой художественного образования во Франции. Возвратившись в Россию, он подает проект об утверждении Академии

92. Ф. Ф. Репнин. Ноги. Рисунок с оригинала. 1795 г.

художеств в Москве при университете. 6 ноября 1757 года последовал указ Сената на имя куратора (Шувалова), в котором разрешалось ему, согласно его представлению, учредить Академию художеств. В 1758 году Академия художеств была переведена в Санкт-Петербург с шестнадцатью учениками [19].

Так в 1758 году, по инициативе И. И. Шувалова, в Петербурге была основана «Академия трех знатнейших художеств — живописи, скульптуры и архитектуры», где впервые стали серьезно обучать изобразительным искусствам русских художников и где стала складываться новая методика преподавания рисования — русская школа рисунка.

Шувалов пробыл на посту президента Академии семь лет. В 1764 году его сменил Иван Иванович Бецкой [20], руководивший Академией по 1794 год.

Основным учебным предметом, которым должны были овладеть все воспитанники Академии, был рисунок. В своем первом уставе Академии художеств И. И. Шувалов писал: «Следовательно, к достижению всего вышеописанного началом и основанием служить имеет твердое и исправное рисование, без чего упражняющийся в сих благородных художествах желаемого совершенства достигнуть не может» [21]. Рисунок в Академии всячески поощрялся, за лучшие ученические рисунки Совет Академии выдавал авторам награды — малые и большие серебряные медали. Награждение медалями производилось в актовом зале «при играний труб и литавров».

Чтобы развивать у учащихся хороший художественный вкус и возбудить желание к искусствам, И. И. Шувалов решил окружить воспитанников хорошими произведениями искусств. Ради этого он пожертвовал Академии художеств свое собрание картин и рисунков, а также и свою личную библиотеку. Эти действия Шувалова помогали воспитывать у учеников чувство глубокого уважения к искусству и к Академии. Так, Рамазанов в своих воспоминаниях писал: «Величие здания поразило

93. Г. Лохов. Венера. Рисунок с оригинала. Москва, Государственная Третьяковская галерея

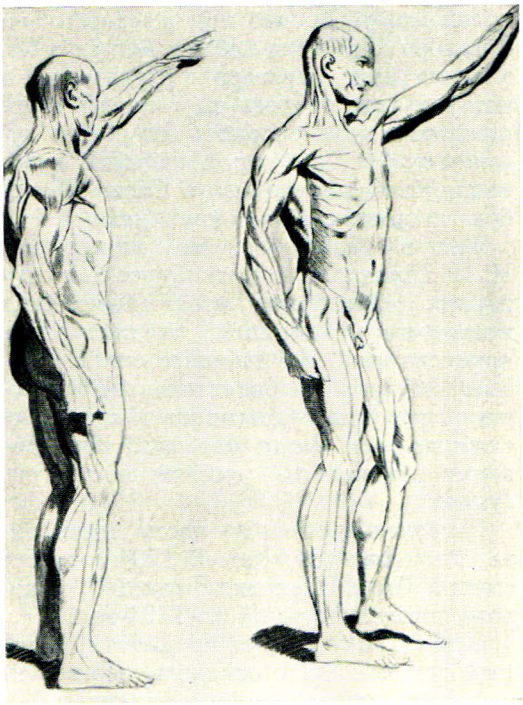
меня; мне казалось, что в нем обитает святыня, живут полубоги, и полубоги эти — рисуют и пишут красками!» [22]

Академия снабжала своих учеников материалами, бумагой всех сортов, красками, карандашами, холстом, подрамниками, кистями, маслом и лаками.

В 1760 году, по инициативе скульптора Жилле, при Академии художеств был организован натурный класс, где стали серьезное внимание уделять изучению анатомического строения человеческого тела. Тщательно изучаются скелет и «ободранная фигура», как тогда называли анатомический муляж.

Чтобы еще больше приобщить воспитанников Академии к изучению рисунка, И. И. Шувалов в 1761 году назначает на экзаменах по рисунку в «поощрение учеников» оклады при раздаче

94. В. Я. Родчев. Натурщик. Рисунок с натуры



95. П. И. Соколов. Анатомические рисунки

медалей от 1 рубля 50 копеек в месяц, «смотря по достоинству его и по благорассуждению Собрания».

Метод поощрения, и особенно за рисунок, помогал значительно продвинуть вперед дело художественного образования в России. Рамазанов писал по этому поводу: «Рисовальный экзамен есть, по нашему мнению, лучший двигатель в начальном изучении; вместе с тем он составляет эпоху ученической жизни, в которую каждый обрекший себя искусству меряет и мало-помалу сознает свои силы. Рисовальный экзамен — градусник, указывающий на талант избранника или на бездарность труженика» [23].

Занятия рисованием строились следующим образом:

«...Классы разделялись на утренние, от 9 до 11, и вечерние, от 5 до 7 ч. В течение утренних классов каждый занимался своею специальностью, а вечером все, кто бы в каком классе ни был, рисовали французским карандашом. По истечении месяца рисунки выставлялись в классах на рассмотрение профессоров; это было что-то вроде экзаменов. Кроме того, каждую неделю выставлялись фигуры, гипсовые головы, по отношению к которым требовалось, чтобы контуры с них делались бы самые верные, хотя тушевка при этом и не была окончена. На месячные рассмотрения, или экзамены, эти недельные работы могли не представляться учениками, так как их рассматривал профессор в течение недели, но некоторые работы, исключительно приготовляемые для месячного экзамена, уже выставлялись к назначенному сроку непременно» [24].

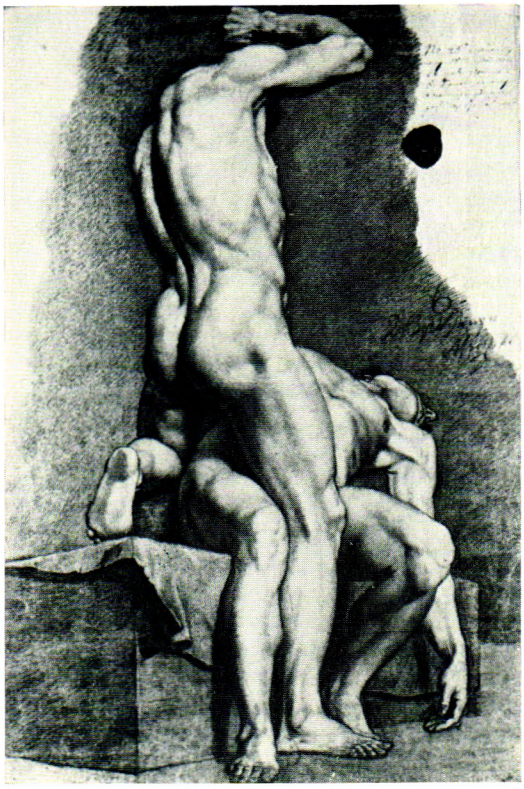
Воспитанники Академии разделялись между собой по возрастам: первый возраст с 6 до 9 лет, второй — с 9 до 12, третий — с 12 до 15 и четвертый — с 15 до 18 лет. В первом возрасте изучали закон божий, грамматику, иностранные

языки, арифметику, геометрию, рисование с оригиналов, гипсов и с натуры. Рисование начиналось со знакомства с техникой и технологией. Карандаш требовалось держать дальше от очищенного конца, что давало большую свободу и подвижность руке. Образцами в оригинальных классах служили гравюры с рисунков выдающихся мастеров, рисунки преподавателей Академии, а также и рисунки особо отличившихся учеников. Особым спросом у преподавателей и воспитанников пользовались рисунки Ж.-Б. Грёза (рис. 88, 89). Выразительность линий в его рисунках помогала учащимся наглядно видеть и понимать пластику форм. Если мы посмотрим, как художник трактует форму лба, щек, волос (рис. 89), то станет ясна их учебно-воспитательная ценность.

Много рисунков для «оригинального класса» сделал Г. Ф. Шмидт (рис. 91), новейшие сведения о котором опубликованы в книге «Русское искусство XVIII — первой половины XIX века» (М., 1971); А. П. Лосенко (рис. 90); многие рисунки Карла и Александра Брюлловых также служили образцами. Об этом свидетельствует следующего содержания документ: «По происходившему сего числа месячному экзамену, отличились в рисунках и переведены из рисовального в гипсовый класс следующие ученики: 1) Первого возраста Карл Брюлло. 2) Первого возраста Александр Брюлло. Определено: рисунки их отдать в оригиналы» [25].

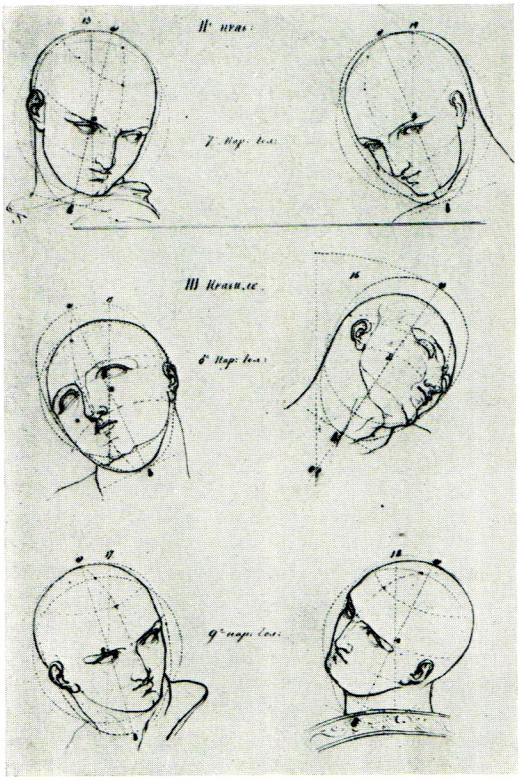
«Во втором возрасте: в законе божьем, в грамматике российского, французского и немецкого языков, и в переводе с сих последних, мифологии, истории и географии, в арифметике и геометрии, в рисовании с оригиналов, гипсов и с натуры. К концу года ученики начинали копировать с оригиналов рисунки голов, частей человеческого тела (рис. 92) и обнаженные человеческие фигуры (академии) (рис. 93). С натуры рисовали орнаменты и гипсовые головы.

В третьем возрасте: в законе божьем, грамматике и переводе с французского языка, в истории, мифологии и российской словесности, в математике, перспективе, в рисовании с оригиналов гипсов и натуры, также в живописном, скульптурном, архитектурном и гравировальном художествах» [26]. С натуры рисовали гипсовые фигуры. Здесь ученик рисовал с гипсовых слепков до тех пор, пока у него не появлялись необходимые профессиональные навыки. После этого он мог перейти к рисованию живой натуры — в натурный класс. В гипсофигурном классе ученики рисовали фигуры Антония, Аполлона, Германика, Геракла, Геркулеса, Венеру Медицейскую. Рисуя фигуру, ученик обязан был тщательно изучить не только схему построения человеческой фигуры, но и точный абрис той или иной модели.

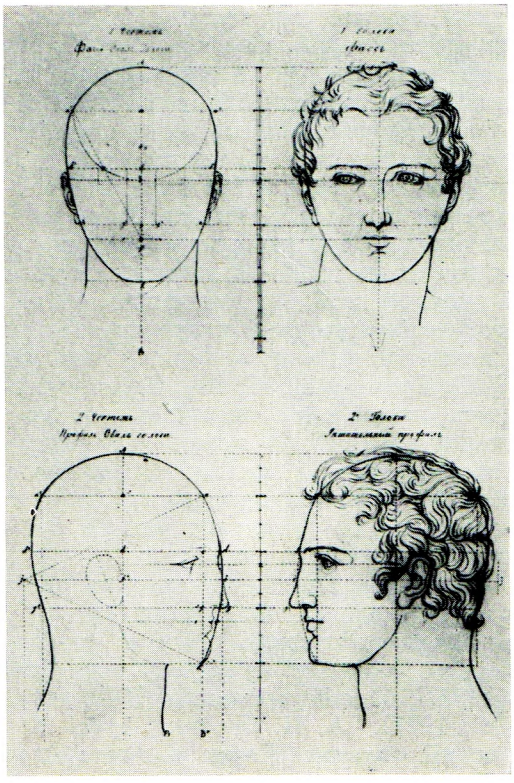


96. Ф. А. Бруни. Академический рисунок

Чтобы заучить так досконально фигуру, ученику приходилось рисовать одну и ту же фигуру по нескольку раз. Известно, что К. Брюллов сделал сорок рисунков с группы Лаокоона: заучен-



97. Построение изображения головы. Таблица из неизданного пособия А. П. Лосенко «Руководство как увеличить и уменьшить фигуру человека». Москва, библиотека Архитектурного института



98. Построение изображения головы. Таблица из неизданного пособия А. П. Лосенко «Руководство как увеличить и уменьшить фигуру человека». Москва, библиотека Архитектурного института

ность контура была настолько велика, что некоторые академики могли начать рисунок с любого места. Так, например, виртуоз академического рисунка А. Е. Егоров мог нарисовать человеческую фигуру наизусть, одной линией, не отрывая карандаша от бумаги, с мизинца левой ноги.

В основу метода преподавания было положено рисование с натуры. При обучении рисунку большое значение придавалось личному показу. В инструкциях того времени указывалось, что, обучая рисованию с натуры, учителя Академии должны садиться рядом с учеником и рисовать ту же натуру, чтобы ученики видели, как должен протекать процесс построения рисунка и какого качества нужно добиваться. В одном из архивных документов (от 30 мая 1762 года) мы читаем: «Предписать профессорам и учителям адъюнктам, чтобы все адъюнкты были в своих назначенных часах для рисования натуры, також и смотреть, как Фонтебассо работает» [27].То же мы читаем и в инструкции А. И. Мусина-Пушкина: «В натурном классе быть всегда двум дежурным г.г. художникам, из коих одному ставить натуру и поправлять работы ученические, а другому в то же время самому с ними рисовать или лепить» [28]. Это был прекрасный метод работы с учениками, и очень жаль, что в дальнейшем он не получил своего развития.

«После месяца совет профессоров обходил все классы и, например, в классе

гипсовых голов рассматривал, которая из голов лучше всех нарисована — эта и будет № 1; затем, следующая по достоинству № 2 и т. д.

Разумеется, при этом не обходилось дело без препирательства между профессорами, так как один из них находил лучшим тот рисунок, а другой доказывал противное, защищая им отмеченный рисунок; в этих случаях спор разрешался вице-президентом Академии художеств.

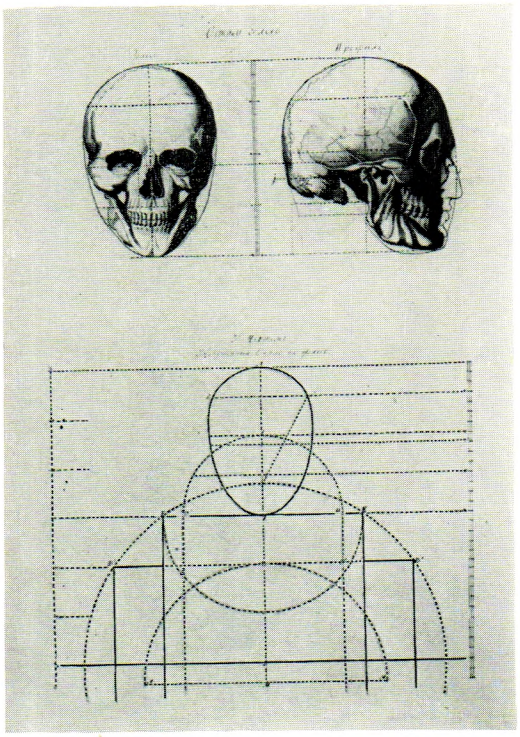
Затем тот, кто получал номер из первого десятка, переводился на предстоящую треть в следующий класс, но, разумеется, иные сидели в одном классе по два и три года»[29]. Четвертый возраст рисовал обнаженную живую натуру и изучал анатомию (рис. 94, 95).

Затем шел класс манекена и композиции, а также копирования живописи в Эрмитаже.

Занятия в натурном классе проходили по вечерам, начинались в 5 часов и оканчивались в 7 часов. «В нем учили профессора, отправляющие свое дежурство понедельно; каждый раз, сменяя друг друга, они меняли позу натурщика. Рисунок с натуры, в течение недели, нужно было приготовить и представить в субботу на экзамен, где на нем ставили нумер, соответствующий его по достоинству; имена учеников, выставлявших свои рисунки на экзамен, не сказывались экзаменаторам. Каждую треть года ставили «на натуру» группу из двух натурщиков на две недели, за которую получившие первые нумера удостаивались сначала серебряных — вторых, а потом первых медалей. Пока рисовались рисунки во всех классах Академии, учеников не выпускали из классов, чтобы они не давали оканчивать за себя работу другим воспитанникам, лучше их рисующим»[30].

Помимо оценки академических работ преподаватели Академии должны были давать оценку общей успеваемости учеников, а также и поведения.

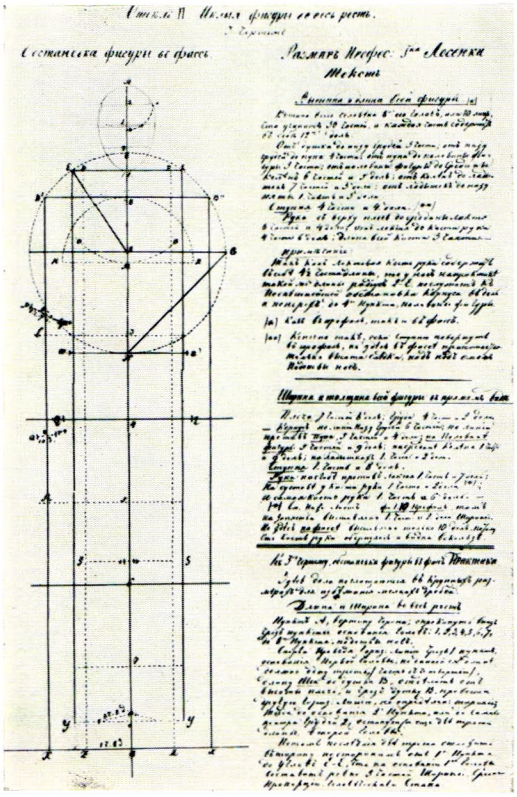
«...Господа адъюнкт ректоры, профессора и адъюнкт профессоры имеют посещать каждую пятницу после обеда натурный класс и каждую субботу в



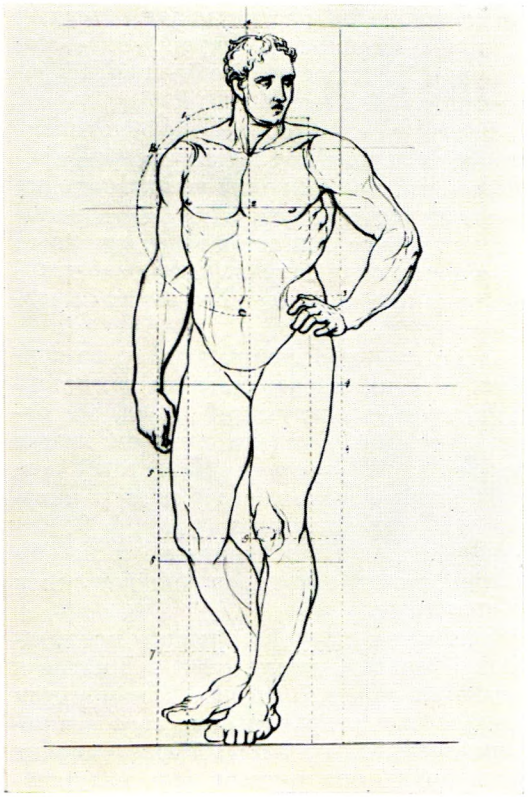
99. Таблица из неизданного пособия А. П. Лосенко «Руководство как увеличить и уменьшить фигуру человека». Москва, библиотека Архитектурного института

9 часов поутру все классы вообще для рассматривания еженедельных ученических работ; при конце каждого месяца господа адъюнкт профессора, советники и академики должны подавать свои примечания как о успехах учеников их, так и о их поведении»[31].

Занимались рисованием по вечерам, большей частью при слабом освещении. «Зала натурного класса представляла довольно любопытное зрелище. Она устроена была в виде полукруглого амфитеатра, посредине которого находилось место для натурщика; над ним вырезано пространство, аршина полтора в диаметре, через которое виднелись небеса и звезды — действительная натура. Сверху спущена была люстра, состоящая из железного круга, в форме большого блюдца, с сделанными по



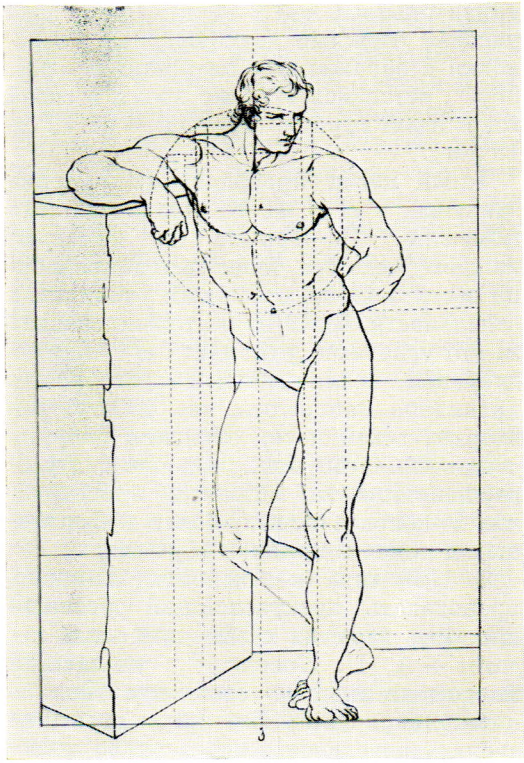
100. Условный расчет пропорций человеческой фигуры. Таблица из неизданного пособия А. П. Лосенко «Руководство как увеличить и уменьшить фигуру человека». Москва, библиотека Архитектурного института



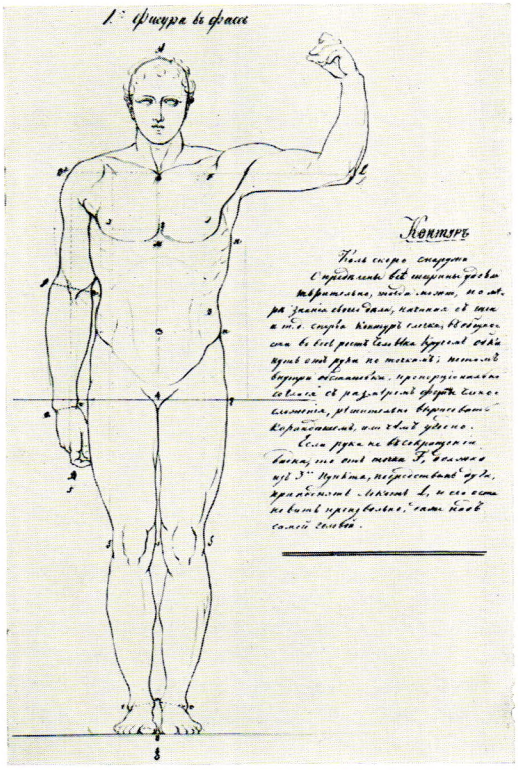
101. Построение мужской фигуры в «свободном движении». Таблица из неизданного пособия А. П. Лосенко «Руководство как увеличить и уменьшить фигуру человека». Москва, библиотека Архитектурного института

краям углублениями; в круг наливалось конопляное масло, а в углубления вставлялись светильни. Натурщика устанавливал обыкновенно дежурный профессор под самой люстрой; с боков его грело от печей, а сверху продувало. Кто сидел на нижней скамейке, на того с люстры капало масло, брызги летели во все стороны, отчего рисунки нередко портились. Натурщиков брали большею частью из крестьян; им полагалось по 300 рублей ассигнациями в год жалования, одежда и стол. Кроме прямой своей обязанности они должны были наблюдать за чистотою класса, зажигать люстру и топить печи. Несмотря на неудобство натурного класса, в нем все воспитанники занимались очень усердно; разговоров, смеху и вообще шуму здесь не было»[32].

Условия работы в таких классах были довольно тяжелые. Президент Академии художеств А. Н. Оленин в своих воспоминаниях писал: «Рисовальные классы, особливо натурный, были совершенно похожи на курень... Освещались они посредством смрадных простых лампад, расположенных рядами на нескольких железных сковородках, над которыми поставлена была широкая железная труба, проведенная сквозь крышу здания, для уменьшения копоти, но вместо того она в большие морозы служила проводником несносного хо-



102. Построение мужской фигуры в «свободном движении». Таблица из неизданного пособия А. П. Лосенко «Руководство как увеличить и уменьшить фигуру человека». Москва, библиотека Архитектурного института

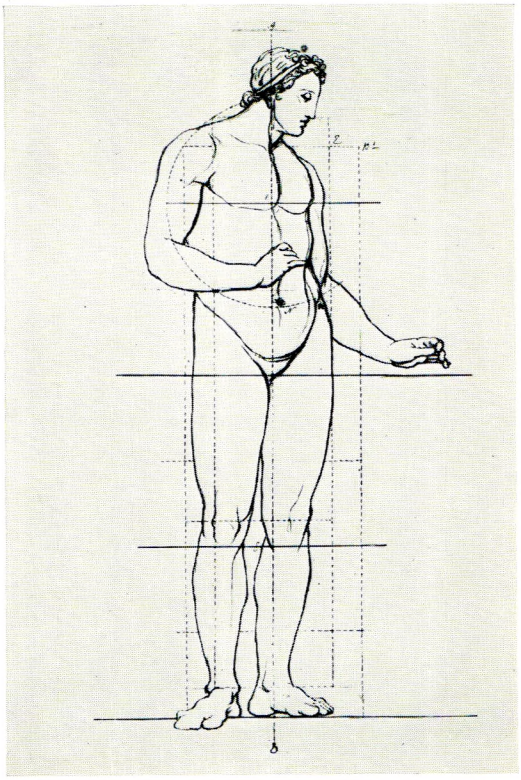


103. Построение мужской фигуры в «свободном движении». Таблица из неизданного пособия А. П. Лосенко «Руководство как увеличить и уменьшить фигуру человека». Москва, библиотека Архитектурного института

лода прямо на голую натуру и на учеников. Профессоры и учащиеся, пробыв два часа в натурном и гипсовом классах, плевали и сморкали несколько часов сряду одной только копотью» [33].

Учебный день в академии разделялся следующим образом: 8 часов воспитанники должны были учиться, 8 часов быть свободными и 8 часов спать.

«Вставали они по звонку в 5 часов утра; в 6 отправлялись на молитву, причем прочитывалась глава из Евангелия (так делалось при Оленине). После этого следовал завтрак, состоящий из куска хлеба с чистою невскою водою. Каждый из воспитанников брал порцию и отправлялся в рекреационный зал. В 7 часов начинались классы, в промежутках которых давался один час отдыха. В 12 часов воспитанники отправлялись в столовую обедать. Столы накрыты были скатертями, перед каждым ставился прибор: тарелки оловянные, а ложки серебряные. Обед состоял (до президента Оленина) из супа с перловой крупой или бобами и соуса с бобами. Так как этими кушаниями кормили воспитанников довольно часто, то и составилась поговорка, что на обед давался соус под бобами и бобы под соусом. Мяса давали очень мало, да и то такого, которое едва можно было жевать. После обеда второй и третий часы назначались для классов; четвертый и пятый давались на отдых; с пяти часов до семи был всегда натуральный класс. В 8 часов отправлялись ужинать; ужин состоял из того же супа, что и на обеде,



104. Построение фигуры в «свободном движении». Таблица из неизданного пособия А. П. Лосенко «Руководство как увеличить и уменьшить фигуру человека». Москва, библиотека Архитектурного института

и гречневой или пшенной каши. В 9 часов после вечерней молитвы ложились спать...» [34]

Из всего вышеизложенного мы видим, что система и методика обучения рисунку в России в XVIII веке была своеобразной, отличной от многих академий Западной Европы и современных художественных учебных заведений. Если в наших учебных заведениях студент обязан выполнять программу своего курса в течение года, невзирая на успехи, то в Академии XVIII века, а также и первой половины XIX века, воспитанник мог переходить из одного класса в другой, например, из «гипсофигурного» в «натурный» класс, только достигнув нужных успехов. Поэтому нет ничего удивительного, что в 14 лет Бруни уже рисовал сложные двухфигурные постановки с обнаженных натурщиков (рис. 96) [35], оставаясь в то же время в своей возрастной группе (третьей — от 12 до 15 лет).

Такой метод преподавания рисунка заключал в себе много положительных моментов. Во-первых, он заставлял каждого педагога более целенаправленно вести занятия с каждым учеником в отдельности, более внимательно следить за его успехами, учитывать его индивидуальные возможности и способности, правильно направлять его работу. Во-вторых, такой метод обучения рисунку создавал благоприятную почву для усовершенствования методики преподавания и поисков новых, более эффективных методов и приемов обучения.

С 1769 года в Академии начинает преподавать прекраснейший рисовальщик того времени и замечательный педагог — А. П. Лосенко [36], уделявший много внимания не только практике, но и теории рисунка. Его яркая педагогическая деятельность очень скоро завоевала всеобщее признание. Начиная с Лосенко, русская академическая школа рисунка получила свое особое направление. Это отмечали уже современники Лосенко; один из них указывал, что не успели приехать по заключенным контрактам иностранные знаменитости, как уже в том же году Лосенко и Баженов затмевают их своими талантами, а через три года они уже были известны и за границей.

Начиная с Лосенко, по-новому стала строиться и методика преподавания рисунка. В отличие от методов обучения, существовавших тогда в академиях Западной Европы, Лосенко поставил своей задачей дать научно-теоретическое обоснование каждому положению академического рисунка, и прежде всего при рисовании фигуры человека.

Понимая сложность педагогической работы и трудность сочетания двух различных дел — самостоятельной творческой работы и преподавания, Лосенко не жалел ни времени, ни сил и здоровья ради дела, которому он служил. Отме-

чая эту особенность Лосенко как педагога и художника, А. Н. Андреев писал: «Он проводил с ними (учениками) целые дни и ночи, учил их словом и делом, сам чертил для них академические этюды и анатомические рисунки, издал для руководства академии анатомию и пропорцию человеческого тела, коими пользовались и доныне пользуется вся последующая за ним школа; завел натурные классы, сам писал на одной скамье со своими учениками, и произведениями своими еще более помогал к усовершенствованию вкуса учеников Академии» [37].

Заслуга Лосенко состоит в том, что он не только хорошо поставил дело преподавания рисования в Академии художеств, но и позаботился о дальнейшем его развитии, чему способствовали его теоретические труды и учебные пособия.

Среди них особо следует отметить следующие:

1. «Изъяснение краткой пропорции человека или начертание академической фигуры». Этот труд был издан в свое время, о чем свидетельствует «Журнал изящных искусств» за 1807 год: «К сей Академической фигуре издал верное и точное описание соразмерностей всех частей мужчины. Сие произведение гравировал Скородумов» [38]. Работа состояла из трех разделов. В первом разделе речь идет о размерах по высоте, во втором — по ширине; третий раздел посвящен профильному изображению.

Математическое измерение фигуры человека Лосенко предлагал производить частями и долями. Каждая часть должна содержать в себе двенадцать долей. Таким образом фигуру человека по высоте можно разделить на 30 равных частей или на 360 долей.

2. Учебное пособие по анатомии для художников. Издано не было. Сохранились лишь отдельные рисунки.

3. «Руководство как увеличить и уменьшить фигуру человека». Это пособие также не было издано и сохранилось в рукописи, выполненной Ястребиловым. Это большого формата (почти в целый ватманский лист) альбом таблиц-рисунков с пояснительным текстом. На рисунках 97, 98, 99, 100, 101, 102, 103, 104 показаны таблицы из этого руководства (публикуются впервые).

Пособие состоит из двух отделов: первый отдел посвящен изображению головы, второй — фигуры человека. В каждом отделе раскрываются пропорциональная закономерность человеческого тела, конструктивно-анатомическая закономерность и методы использования контурной линии.

Метод членения фигуры на части Лосенко сохраняет прежний — части и доли, однако принципы расчета и построения значительно усложняет, как доказывает рисунок 100. На помощь художнику приходят линейка и циркуль, опорные промежуточные точки.

Объяснение начинается с разбора головы в фас и профиль (рис. 98). Здесь указываются правила построения изображения формы головы и закономерности пропорционального членения головы на части. Затем идет пояснение этих закономерностей на особенностях строения черепа (рис. 99). После этого раскрываются закономерности перспективного видоизменения формы головы в зависимости от наклона и поворота — характерная особенность положения головы в пространстве (рис. 97). Особое внимание здесь Лосенко обращает на видоизменение конструктивной схемы головы (которую мы видели у Дюрера, Гольбейна), но конструкцию головы Лосенко изображает не сплошными линиями, а пунктирными. Этим он дает понять ученику, что в рисунке не надо вычерчивать конструктивную схему, а только иметь ее в виду. Среди различных положений, наклонов и поворотов головы Лосенко выделяет 24 положения, наиболее характерных и часто встречающихся в жизни.

Второй отдел посвящен рисунку фигуры человека. Объяснение начинается с показа условного расчета фигуры на пропорциональные части (рис. 100). Затем объясняются особенности построения фигуры в фас и профиль. После

этого Лосенко переходит к изображению фигур в «свободных движениях» (рис. 101, 102, 103, 104).

4. Альбом таблиц-оригиналов. Это пособие состояло из рисунков голов и фигур и было предназначено для учащихся оригинального класса.

В подобного рода методических руководствах остро нуждались воспитанники Академии. Лосенко прекрасно знал, что пособиями по рисунку бедна не только русская Академия, но и лучшая в то время французская Академия художеств [39]. Лосенко понимал, что оснащение Академии различными методическими пособиями будет содействовать повышению качества подготовки молодых художников.

Серьезное внимание в этот период стали обращать и на методику преподавания, на правильную организацию учебного процесса; началось обобщение педагогического опыта, художники-педагоги стали понимать, что для того чтобы хорошо преподавать одного умения рисовать недостаточно. Уже И. Урванов в предисловии к своему сочинению «Краткое руководство к познанию рисования и живописи исторического рода, основанное на умозрении и опытах» (1793) пишет: «Предлагая правила, касающиеся до рисовального и живописного художества, за нужное нахожу упомянуть и о причинах, побудивших меня к сему сочинению. Учась я оным восемь лет в Императорском Училище у нескольких иностранных учителей, а напоследок и сам двадцать пять лет занимаясь в важнейших местах обучениям других, приметил, что мы более учимся и учим практикою, нежели теорией, и оттого для объяснения искусства своего бываем недостаточны; чего ради рассудил я наконец собрать и привести в род системы все то, что мог узнать из своих собственных и чужих опытностей» [40].

Недостаточное внимание к вопросам методики преподавания, неумение сочетать теорию с практикой часто приводят к тому, что ученики медленно достигают успехов. Более того, по мысли Урванова, это часто приводит к тому, что учитель не успевает уделить внимания всем ученикам. «От сего недостатка правил учители художествам всегда находят при обучении учеников трудность, когда хотят, по усердию к должности и по любви к подражанию природе, им подавать свои наставления; так что при случае погрешности ученической могут показать оную только поправкою; но как часто, по множеству учеников, недостает времени каждому поправить, то и успехи их бывают медлительны» [41].

Обучение рисунку должно так строиться, чтобы ученик, рисуя с натуры, не пассивно копировал, а сознательно изучал модель, обогащая себя знаниями.

«. . . Учащемуся должно всегда упражняться со вниманием и рассуждением, а особливо в рисовании с натуры и в сочинении, собирая отовсюду то, чем более себя усовершить можно» [42].

Итак, мы видим, что к концу XVIII—началу XIX века русская школа академического рисунка уже полностью сформировалась, была выработана четкая система художественного образования и эстетического воспитания, были найдены удачные формы и методы обучения рисунку.

Академия художеств стала группировать вокруг себя художественные силы страны и таким образом превратилась в научно-методический центр.

Все это подготовило почву для дальнейшего развития учебного рисования и в особенности усовершенствования методики преподавания рисунка в специальной художественной школе. Этой работой занялись педагоги XIX века.

ПРИМЕЧАНИЯ

[1] Мастера искусства об искусстве. М., 1969, т. 6, с. 17.

[2] Подробнее см.: А. А. Сидоров. Рисунок старых русских мастеров. М., 1956, с. 31—50.

[3] Там же, с. 31.

[4] Там же, с. 35.

[5] Мастера искусства об искусстве, т. 6, с. 40.

[6] Там же, с. 43.

[7] Там же, с. 41.

[8] В данном случае Ушаков, по-видимому, имеет в виду сообщение Плиния о Памфиле, который добился включения рисования в число предметов первоначального образования.

[9] Мастера искусства об искусстве, т. 6, с. 49.

[10] О. В. Михайлова. Учебный рисунок в Академии художеств XVIII века. М., 1951, с. 10.

[11] Иоганн Даниил Прейслер (1666—1737), немецкий художник, с 1688 по 1696 год жил и работал в Риме, с 1704 по 1737 год состоял директором Нюрнбергской Академии художеств. Написал следующие труды: «Правила копирования рисунков знаменитых художников» (1721—1725); «Методика или теория рисования» (1729—1731); «Правила рисования цветов», «Ясное показание и основательное представление о анатомии живописцев».

[12] И. Д. Прейслер. Ясное показание и основательное представление о анатомии живописцев. СПб., 1749.

[13] А. Сапожников. Курс рисования. СПб., 1875, с. II.

[14] О. В. Михайлова. Указ. соч., с. 24; Н. Молева и Э. Белютин. Педагогическая система Академии художеств XVIII века. М., 1956, с. 37—41. В книге «Учебный рисунок в Академии художеств XVIII века» О. В. Михайловой, мы читаем:

«Порочность теории Прейслера заключается в том, что, идя от наружной, ничем не обоснованной контурной линии к внутренней тушевке, безжизненной и условной, Прейслер приводит к тупику» (с. 24).

В книге «Педагогическая система Академии художеств XVIII века» Н. Молева и Э. Белютин пишут, что Прейслер «имеет по существу в виду не реальные предметы, а те плоские силуэты, в которые они превращаются на бумаге согласно его системе рисования» (с. 38, 39). И далее: «Прейслер в соответствии со своими общими установками рекомендовал пользоваться геометрическими фигурами, сводя все видимые глазом формы к кругу, овалу, квадрату, прямоугольнику» (с. 39). На самом же деле все наоборот. Прейслер ясно говорит: «Потребные к освидетельствованию линии должны быть так проведены, что их видеть не можно, потому что они токмо в мысли употреблены быть долженствуют».

[15] Там же.

[16] История Архива Харьковского университета, с. 10.

[17] «. . .Отданы на годовой срок для обучения живописи Императорской Академии художеств академику Дмитрию Григорьевичу Левицкому, с которым по учиненному условию на содержание оных и в уплату ему дано 160 руб.» Там же.

[18] Там же.

[19] Русская старина, 1863, № 12, с. 703.

[20] И. И. Бецкой (1704—1795) многое сделал в области просвещения и художественного образования в России. Это был широко образованный и стоявший на уровне передовой европейской педагогики человек. Он долгое время жил за границей, лично знал Д. Дидро, был знаком с его взглядами на искусство, изучал труды Дж. Локка. С его именем связана организация многих учебных заведений, открытых в России в это время. Бецкой был автором многих педагогических работ, принимал активное участие в составлении уставов учебных заведений.

Основная идея, определяющая педагогическую систему Бецкого,— это создание «новой породы» людей, в особенности из числа представителей «третьего сословия», способных двинуть вперед торговлю, ремесла, промышленность. В деле создания таких людей основную роль должно играть воспитание. Оно, говорит Бецкой, «есть дар первейший, самый существенный и самый дражайший». Воспитать «новую породу» людей можно только в условиях интернатного воспитания, в закрытых воспитательных учреждениях, где дети образуют особый мир, изолированный от всего окружающего. Дети не должны видеть и слышать ничего дурного, говорит Бецкой, чтобы их чувства «не упоить ядом развратности», поэтому даже «ближайших своих сродников» они могут увидеть только в самом училище в назначенные дни и не иначе как в присутствии своих начальников.

В 1765 году Бецкой открыл при Академии художеств «Воспитательное училище для мальчиков всякого звания, исключая крепостных». Тем самым представителям «третьего сословия» был открыт доступ к профессиональному художественному образованию.

Несмотря на ряд кастовых или прожектерских моментов в педагогических взглядах Бецкого было, на наш взгляд, вопреки высказываемым иногда мнениям, много ценного (в частности, безусловно прогрессивной была его идея всестороннего образования воспитанников Академии художеств, знакомства их с достижениями передовой культуры своего времени).

[21] Н. Машковцев. Книга для чтения по истории русского искусства. М., 1950, вып. 2, с. 56.

[22] Н. А. Рамазанов. Материалы для истории художеств в России. М., 1863, с. 139.

[23] Там же, с. 145.

[24] Русская старина, 1875, № 10, с. 350—351.

[25] П. Н. Петров. Сборник материалов Академии художеств. СПб., 1865, т. 1, с. 21.

[26] Там же, с. 39.

[27] Там же, с. 51.

[28] Там же, с. 338.

[29] Русская старина, 1875, № 10, с. 351.

[30] Там же, 1873, № 1, с. 32.

[31] П. Н. Петров. Указ. соч., с. 288.

[32] А. Н. Оленин. Краткие исторические сведения о состоянии Академии художеств. СПб., 1829, с. 42.

[33] Там же.

[34] Ф. Т. Солнцев. Моя жизнь, труды и археологические изыскания.— Русская старина, 1876, № 2, с. 127.

«Кроме основных учебных дисциплин воспитанников Академии художеств еще обучали танцам, пению и музыке. Систематически силами учеников Академии устраивались концерты. Был свой театр...

Воспитанников, выполнивших дипломную работу и получивших установленное число серебряных и золотых медалей, посылали пенсионерами за границу на срок от 3 до 5 лет.

Выдача дипломов обставлялась особо торжественно. Окончивший Академию по первому разряду получал личное дворянство и первый чин офицера. Его награждали «аттестатом со шпагою». Сюжеты (на вторую золотую медаль) рисовались в общей зале, причем не позволялось выходить из залы. Те пенсионеры, которые оставались при Академии, имели отдельные комнаты, пищу получали наравне с воспитанниками, но могли не ходить в общую столовую. Им полагалась шинель, выдавалось 75 рублей на мундир, а затем все прочее они имели казенное» (там же, с. 315).

«Каждый преподаватель получал по 500 рублей ассигнациями жалованья, казенную квартиру, дрова и освещение. Буяльский брал по 5-ти рублей за урок» (там же, с. 129).

[35] Хотя этот рисунок и относится к 1813 году, система перевода из класса в класс в первой половине XIX века сохранялась та же, что и в XVIII веке. Среди художников-педагогов именно этот рисунок всегда вызывает удивление.

[36] Антон Павлович Лосенко (1737—1773) — один из крупнейших русских художников и педагогов XVIII века.

Родился на Украине, в городе Глухове. В детстве имел прекрасный голос, чем обратил на себя внимание придворного служащего Елизаветы и был взят певчим ко двору. К 16-ти годам Лосенко «спал с голоса», а так как к тому времени у него обнаружилась склонность к живописи, то «Кабинет ее величества», в чьем ведении он находился, отдал его в обучение к И. Аргунову. В 1759 году был определен «подмастерьем» (ассистентом) живописи в организованную «Академию трех знатнейших художеств». В 1760 году И. И. Шувалов отправляет Лосенко в Париж, где он учится у Реуту (ученика Жувена).

В 1763 году Лосенко вторично командируется в Париж, где уже учится у Вьена (учителя Давида).

В 1768 году возвратился в Россию и стал преподавать в Академии. В 1769 году был принят в «назначенные», в 1770 году стал академиком и старшим профессором, а в 1772 году — директором Академии.

[37] А. Н. Андреев. Живопись и живописцы главнейших европейских школ. СПб., 1857, с. 488.

[38] Журнал изящных искусств за 1807 год, с. 64.

[39] Постановку преподавания рисования в парижской Академии художеств Лосенко хорошо знал, потому что дважды был командирован во Францию — в сентябре 1760 г. и в октябре 1763 года. За свои рисунки и композиции Лосенко три раза награждался медалями парижской Академии художеств.

[40] Цит. по: Мастера искусства об искусстве, т. 6, с. 119.

[41] Там же, с. 120.

[42] Там же, с. 122.

ГЛАВА II

МЕТОДЫ ПРЕПОДАВАНИЯ РИСОВАНИЯ В ПЕРВОЙ ПОЛОВИНЕ XIX ВЕКА

Первая половина XIX века была временем наивысшего расцвета академической школы рисунка. В этот период было много сделано в области теории и методики преподавания рисования. Над проблемами учебного рисунка и методикой его преподавания работают такие прославленные художники, как Г. И. Угрюмов, А. И. Иванов, А. Е. Егоров, В. К. Шебуев, А. Г. Венецианов и многие, многие другие. Большой вклад в методику преподавания внесли своими теоретическими трудами И. И. Виен, А. Войцехович, анатом И. В. Буяльский, Г. А. Гиппиус, А. Галич, А. П. Сапожников, учитель рисования А. Т. Скино.

К этому времени русская академическая школа рисунка стала лучшей в Европе, она не только утверждала свое право считаться первоклассной школой, но и раскрывала роль и значение методики в деле художественного образования.

Много нового вносится и в систему академического образования и воспитания художников, в утверждение реалистического направления в искусстве.

В этот период в Академии художеств начинается серьезное научное изучение натуры. Курс анатомии там ведет талантливый педагог, широко прославившийся в научном мире адъюнкт-профессор Медико-хирургической академии Илья Васильевич Буяльский (1789—1866) [1]. Он читает лекции не в аудитории с кафедры, а в анатомическом театре, воспитанники Академии художеств изучают анатомию не по таблицам и экорше, а на специально подготовленных трупах. Он сам препарирует их на глазах своих учеников, наглядно объясняет закономерность строения человеческого тела, подробно разъясняет действие каждого мускула, характерную особенность строения формы костей и сухожилий. Согласно методической установке Буяльского полученные знания по анатомии должны помогать художнику сознательно изображать фигуру человека, помогать ему правильно и убедительно передавать в рисунке характерные особенности движения формы живого человеческого тела.

Талантливый хирург-анатом, имевший глубокие научные познания в области пластической анатомии, любящий искусство и хорошо понимавший задачи художников, он давал своим воспитанникам такие знания, каких не получали ученики и в прославленных академиях художеств Европы. Просматривая анатомические рисунки В. К. Шебуева, выполненные им во время пенсионерского пребывания в Италии, И. В. Буяльский отмечал, «что трупы, с которых г-н Шебуев рисовал в Италии, вероятно, были приготовляемы для учения врачей, а не художников; ибо последних сии приготовления должно делать совсем другим образом, а именно: сколько можно сохранять в них при снятии кожи ту самую форму, которую они под нею имеют, когда человек в живых еще находится» [2]. «Чтоб доказать справедливость своего заключения, г-н Буяльский приготовил один труп и представил его в этом виде г-ну Шебуеву. Сей истинный художник, удостоверясь, что новое анатомическое приготовление г-на Буяльского гораздо превосходнее тех, которые он в сем роде видел в Италии, решился пожертвовать в пользу художества временем и трудом, употребленными на гравирование сделанных им в Италии рисунков, и немедленно уничтожил уже готовые доски, начал снова с самой натуры (приготовляемой для него Господином Буяльским) перерисовывать все, что им в Италии было сделано: к чему прибавил он немалое число новых нужных рисунков, снятых также с натуры» [3].

Такие глубокие познания в анатомии давали возможность ученикам Академии художеств достигать в рисунке поразительных успехов. В этот период в рисовальных классах воспитанники Академии досконально изучают натуру, внимательно и сознательно наблюдают за каждой деталью формы, тщательно

ее прорисовывают. Профессора Академии следят за тем, чтобы натура была изображена не только правильно, но и выразительно, чтобы ученики изображали натуру такой, какой она находится перед ними в действительности, а не была бы похожа на мертвый гипс.

Отмечая это общее направление в методике преподавания академического рисунка, А. И. Иванов начинает даже беспокоиться — правильно ли Академия избрала метод преподавания, не следует ли взять курс, которого придерживаются европейские академии. В своем письме к сыну от 9 мая 1839 года он пишет: «...теперь у нас в Академии, с преподаванием воспитанникам теории изящных искусств г. Григоровичем, строго держатся правила копировать натуру, что и весьма похвально, особливо когда натура предъявляется в хорошем виде, но как это бывает очень редко и даже невозможно найти человека во всех частях совершенным, то не следует ли те его несовершенства дополнять тем, чему художник научается предварительно в гипсовом классе, рисованием с антиков, и не должно ли приучать молодых людей к тому заблаговременно, чтоб не сделать их слепыми подражателями натуре без разбора» [4].

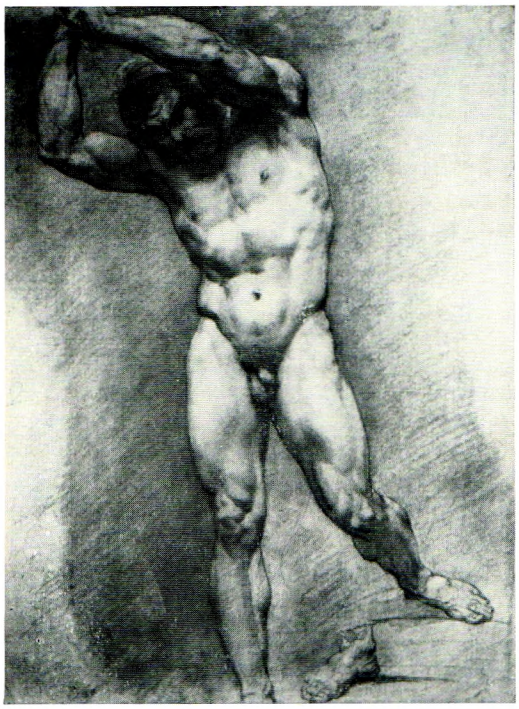
А. И. Иванов боялся потерять классическое направление в методике преподавания рисунка, штудирование «антиков». Он не учитывал, что чрезмерное следование античным канонам и классическим формам античных скульптур может привести к другой крайности — к отходу от реальной действительности, к идеализации, к потере внимательной академической штудии, к отходу от правды жизни.

Опасения А. И. Иванова были напрасными, дело показало, что Академия избрала правильный метод преподавания, что такая методика обучения рисунку давала прекрасные результаты. Все новое, что вносилось в методику преподавания рисования, было закономерным развитием форм и методов, которые были заложены уже в XVIII веке А. П. Лосенко. Именно в этот период из Академии выходят такие блестящие рисовальщики, как О. А. Кипренский (рис. 105, 106), А. Е. Егоров, В. К. Шебуев, К. П. Брюллов (рис. 107, 108), Ф. А. Бруни (рис. 109, 111, 112) и многие, многие другие.

В композиционном наброске (рис. 113) О. А. Кипренского мы видим, что задача ученика состояла в том, чтобы изучить законы внутренней конструкции, механику движений, анатомию, перспективу и целый ряд других положений академического рисунка. Правила, законы, схемы построения формы явились здесь отправной точкой в работе над рисунком, они выявляли в первую очередь самое основное. Подобно тому как правила в музыке и гармонические схемы ложатся в основу творчества будущего композитора, так и в рисунке — правила, схемы и законы построения формы помогали художнику заниматься творчеством. Некоторые говорят, что правила, схемы, каноны «сковывают» художника, на практике же оказывается обратное. Схематический рисунок дает достаточно ясное представление о форме предмета, времени у художника отнимает немного и таким образом дает возможность художнику все внимание сосредоточить на решении композиционного замысла.

С этим доводом могут согласиться все, но скажут, что постоянное употребление схем в конце концов «засушит» художника. И это неверно. О. А. Кипренский с пятилетнего возраста заучивал в Академии схемы и каноны построения живой формы человеческого тела. Позднее они явились основой его творческой работы. В своих эскизах вместо реального изображения тела он постоянно употреблял схемы. Это мы видим на рисунке 113 в изображении богоматери в круге, в фигуре Аполлона. Однако это не сделало его искусство условным. Наоборот, именно благодаря превосходному знанию закономерностей строения формы натуры он смог создать необычайно жизненные и выразительные произведения искусства, как, например, портреты Прейс с ребенком (рис. 105), Щербатовой и других. Какой изумительной реалистической глу-

105. О. А. Кипренский. Портрет госпожи Прейс с ребенком. Итальянский карандаш, уголь, мел. 1809 г. Москва, Государственная Третьяковская галерея



106. О. А. Кипренский. Академический рисунок

бины образов добивался художник скупыми средствами карандашного рисунка!

Ту же школу мы видим и у К. П. Брюллова. Анализируя рисунок лежащего натурщика (рис. 114), мы ясно видим схему расположения косых и прямых мышц живота, характер грудных мышц и схему расположения костей грудной клетки. Канонизированные основы академического рисунка в начале построения изображения даются схематично, упрощенно, но постепенно в процессе прорисовывания они принимают новые формы выражения, более живые и экспрессивные. Если внимательно присмотреться к рисунку грудной клетки и живота, то можно ясно увидеть еле-еле заметные линии конструктивной схемы торса. Вначале художник наметил схему, а затем стал уточнять характер формы по натуре и придавать им реальную форму живого тела.

Тщательное, доскональное изучение натуры было основным условием академической школы рисунка.

Если мы посмотрим учебные рисунки старой художественной школы, то увидим, что ученики там тщательно прорабатывали все детали обнаженной модели; прорисованы фаланги пальцев рук и ног, внимательно промоделирована каждая мышца, показаны даже кровеносные сосуды.

Кроме того, надо отметить, что профессора Академии, уделяя серьезное внимание академической штудии, детальной проработке рисунка, в то же время большое значение придавали умению видеть большую форму, умению выразить в рисунке основную массу объема. Это нам наглядно доказывает академический рисунок А. Е. Егорова (рис. 115). Посмотрите, как моделирована форма в его рисунке — прежде всего он старается подчеркнуть большую форму, выделить основные массы мышечных групп. Это хорошо видно в лепке формы ягодиц, икроножных мышц. Он как бы их «обрубает» основными плоскостями формы, выделяет основные градации светотени, подчеркивает характерную пластику форм человеческого тела.

Все это давало возможность ученикам Академии смело вести детальную проработку рисунка, подчиняя мелкие детали формы основному объему, большой форме. Прекрасным образцом такой моделировки формы может служить рисунок Петра Соколова (рис. 110).

Это не случайные достижения учеников Академии, а следствие системы и методов обучения, традиций академической школы рисунка.

Данные примеры говорят об установившейся системе преподавания академического рисунка, о методах обучения рисунку в русской школе изобразительного искусства XVIII — первой половины XIX века, о достижениях в области методики преподавания.

В деле развития рисования как учебного предмета и методики его преподавания очень много содействовал президент Академии А. Н. Оленин (1763—

107. К. П. Брюллов. Бюст Марка Аврелия. Рисунок с гипса. 1812—1813 гг.

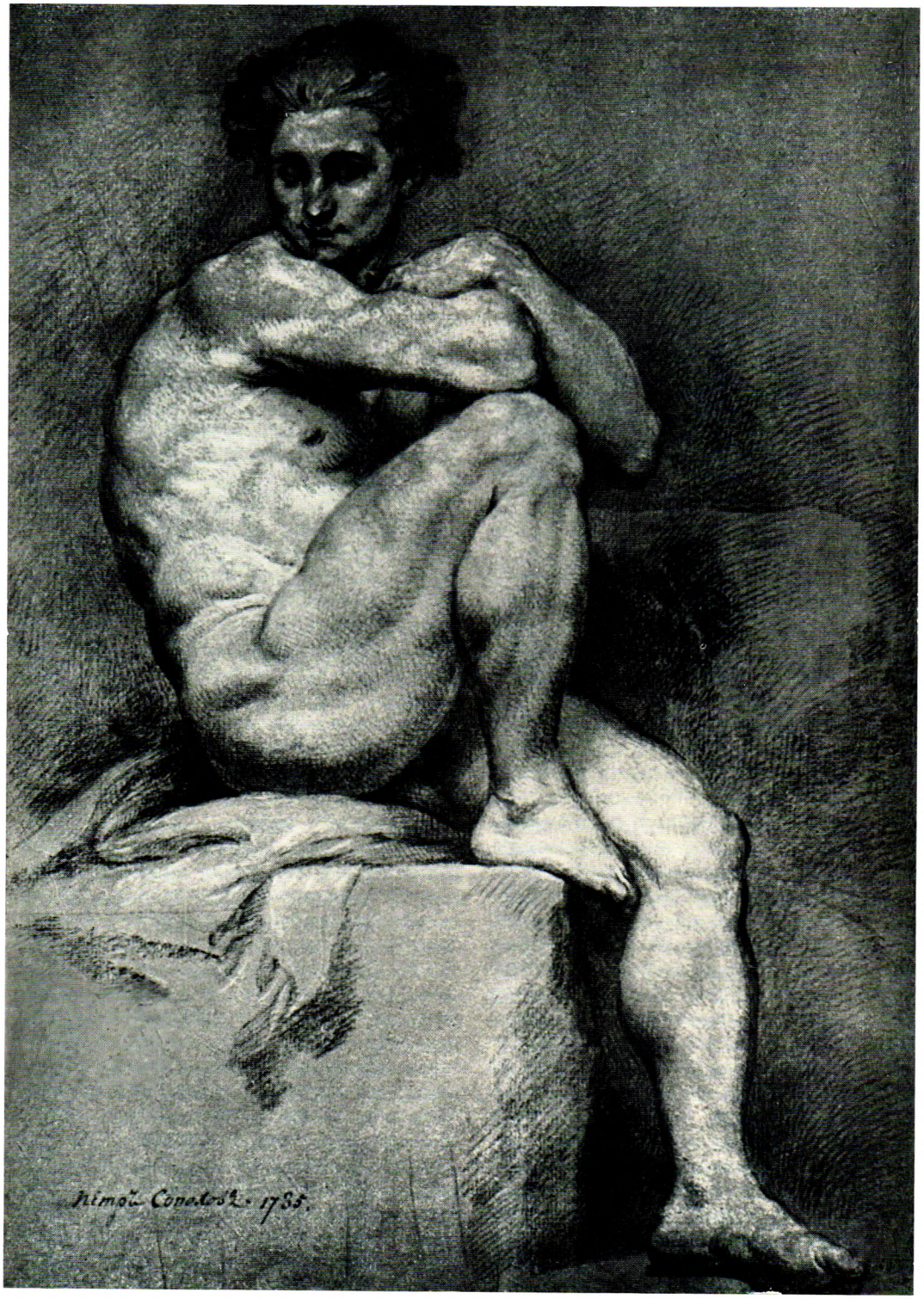
108. К. П. Брюллов. Набросок

1843). Это был образованнейший человек своего времени, большой знаток не только живописи, скульптуры и архитектуры, но и музыки и литературы. Он был меценатом и покровителем многих художников и поэтов. Характеризуя деятельность А. Н. Оленина, советские исследователи Н. Молева и Э. Белютин справедливо пишут: «Личные вкусы и убеждения нового президента, совпадая отчасти с общими взглядами правительства, обусловливали особенную активность Оленина в проведении отдельных официальных установок в отношении искусства. В то же время, будучи незаурядным организатором и хорошо разбираясь в вопросах методики преподавания и построения учебного процесса, Оленин немало сделал для укрепления Академии и дальнейшего развития ее педагогической системы. Его прямой заслугой было полное переоборудование академических классов и мастерских сообразно с требованиями современной методики, улучшение постановки преподавания ряда общеобразовательных и специальных дисциплин, как, например, перспективы и анатомии, и, наконец, участие в пересмотре методики обучения рисунку, живописи и перспективы, который производился передовыми педагогами Академии на новой, научной основе» [5].

Особое внимание Оленин обратил на теоретическую подготовку молодых художников. Прекрасно понимая, что практика без теории слепа, Оленин мечтает создать ряд учебников для художников, в которых всесторонне освещались бы вопросы искусства. С этой целью Оленин приступает к разработке проспектов этих учебников [6]: «Опыт полного курса правил рисования и Анатомии для питомцев Императорской Академии художеств»; «Курсы теории и начальной практики в подражательных искусствах»; «Курсы теории архитектуры и строительного искусства»; «Курсы обычаев древних, средних и новейших народов».

Одновременно с этим он стал подбирать и авторский коллектив для разра-

109. Ф. А. Бруни. Этюд головы женщины к картине «Медный змий». 1830-е гг.



110. П. И. Соколов. Академический рисунок. Тонированная бумага, итальянский карандаш, мел. 1785 г. Ленинград, Музей Академии художеств СССР

111. Ф. А. Бруни. Голова натурщика. 1830-е гг.

ботки этих курсов. По первому курсу — «Опыт полного курса правил рисования и Анатомии» — Оленину удалось сразу же привлечь к работе замечательного художника-педагога В. К. Шебуева и профессора Медико-хирургической академии И. В. Буяльского, о которых речь еще будет ниже.

Вместе с тем А. Н. Оленин начинает реорганизовывать учебно-воспитательную работу в Академии. В целях повышения качества творческо-композиционной работы для воспитанников Академии Оленин организует класс манекенов, «...где манекенов в человеческий рост, одевали в римский и греческий костюмы; здесь находились также греческие шлемы и латы, сделанные из латуни, туники — греческая, римская, египетская и многие другие вещи» [7].

Особое внимание Оленин обратил на занятия в рисовальных классах, он постарался улучшить условия работы и снабдить учащихся качественными рисовальными материалами. Воспитанник Академии Ф. Г. Солнцев писал по этому поводу: «В натурном классе до него рисовали красным карандашом, что было крайне неудобно, так как от малейшей ошибки оставалось пятно. А. Н. вместо красного ввел олонецкий карандаш — это был превосходный графит без глянца. К тому же карандашей, равно как и бумаги, весьма неудобной для рисования, отпускалось недостаточно, да и то с трудом; резинка выдавалась только архитекторам, а живописцы должны были стирать ошибки куском калача. При Оленине все эти неудобства были устранены, взамен прежней бумаги введена ольхинская бумага (толстая, вроде нынешней английской Ватмана)» [8].

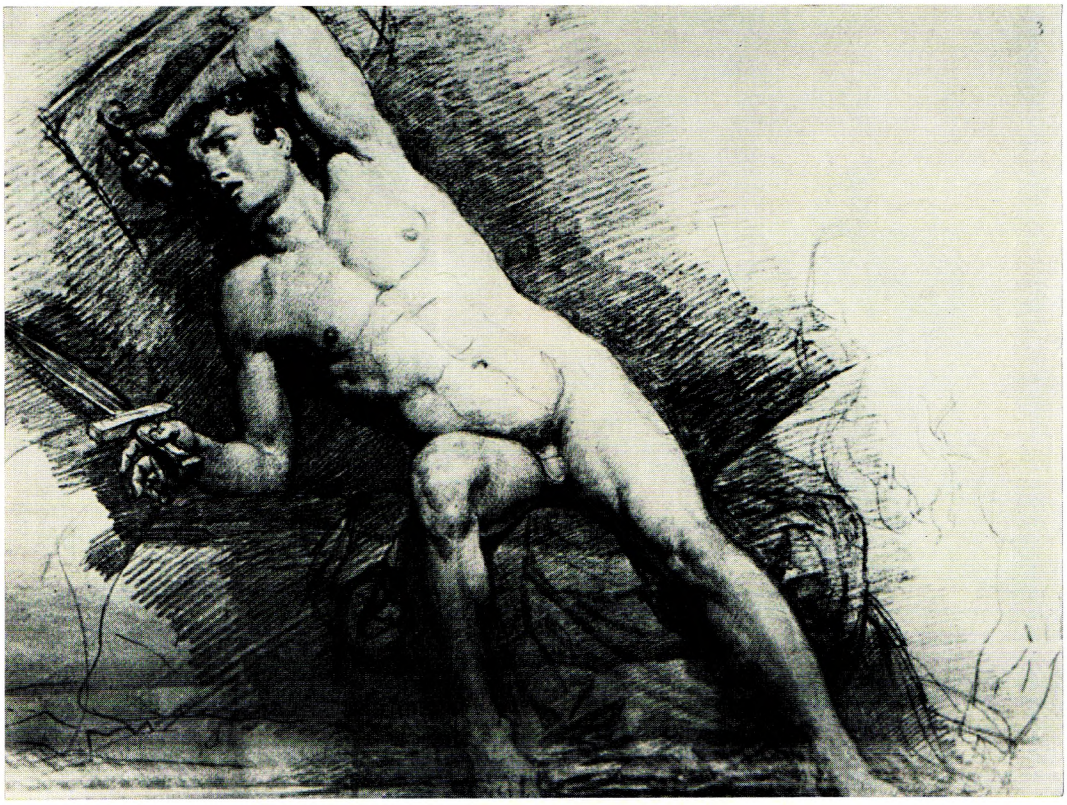
К середине века русская Академия художеств выдвинулась в первый ряд художественных академий Европы. Один из современников, академик живописи Н. Тютрюмов писал: «... наша Академия, по своему способу преподавания, стоит наравне (а в некоторых отношениях и выше) с лучшими в Европе. Воспроизведение натуры у нас строже всех» [9]. К тому времени в Академии художеств была создана стройная система художественного образования и воспитания, а также своя особая традиция. Высококвалифицированный состав профессоров создал Академии репутацию первоклассного учебного заведения. Иностранные художники считали за честь быть в ее составе. Воспитанники русской Академии показали всему миру, насколько серьезно было поставлено в России обучение: Орест Кипренский написал портрет своего приемного отца Швальбе, который Неаполитанская Академия приняла за работу Рембрандта; убедившись, что автором был молодой художник, она провозгласила его «русским Ван-Диком»; А. Е. Егоров [10] прославился как «российский Рафаэль» и замечательный педагог рисунка; о Шебуеве говорили, что он выше Пуссена; картина К. Брюллова «Последний день Помпеи» прославила русского художника во всех странах, и его встречали как триумфатора. В своих произведениях Лосенко, Иванов, Акимов, Угрюмов, Егоров, Шебуев, Кипренский и Брюллов дали блестящие образцы искусства, которые являлись результатом академического обучения. Русская Академия художеств 1760—1850-х годов была одной из лучших школ рисунка. Каждый живописец, скульптор, архитектор того времени прежде всего был пре-

112. Ф. А. Бруни. Голова натурщика. Этюд к картине «Медный змий». 1830-е гг.

113. О. А. Кипренский. Композиционный рисунок. 1817 г.

красным рисовальщиком. По свидетельству писателя Н. Кукольника, «от Лосенко до наших времен все наши лучшие художники обладали твердым и правильным рисунком, а это должно отнести к заслугам нашей Академии» [11]. Правила и законы рисунка, которые Академия художеств раскрывала перед учениками, облегчали им понимание закономерности строения формы. Правила, схемы и законы изобразительного искусства, которым обучала Академия, предостерегали художников от грубых ошибок и помогали им правильно изображать предметы реального мира. Традиция и общая система преподавания в Академии художеств воспитали ряд блестящих художников. Не интуитивным путем, а благодаря полученным глубоким знаниям доходили мастера искусства до высокой степени художественной культуры. А самое главное, они в совершенстве владели рисунком и понимали, что рисунок — основа изобразительного искусства.

Среди замечательных русских художников-педагогов, работавших над проблемами учебного рисунка, особое место занимает Василий Козьмич Шебуев (1777—1855), который был несправедливо забыт. Да и в настоящее время мало кто знает о личности этого великолепного художника, мало известно о его педагогической деятельности, и совершенно неизвестны его творческие труды. А между тем Шебуев был выдающимся человеком своего времени. Он воспитал замечательную плеяду русских художников: А. А. Иванова, К. П. Брюллова, Ф. А. Бруни, А. В. Басина и многих других. Шебуев сумел прославить свое имя и как живописец. Он был не только превосходным живописцем, но и великолепным рисовальщиком. Его рисунки, хранящиеся в Государственной Третьяковской галерее и Русском



114. К. П. Брюллов. Натурщик со щитом и мечом. Итальянский карандаш, уголь. 1817—1820 гг. Москва, Государственная Третьяковская галерея

музее, убедительно свидетельствуют о его великом даровании.

Свою педагогическую деятельность в Академии художеств Шебуев начал с 1807 года. С первых же дней своей педагогической работы Шебуев взялся за составление руководства по антропометрии. А. Андреев писал: «Кроме примера и уроков его, он увековечил свое имя изданием и составлением обширного курса антропометрии, или практической художественной анатомии, руководства, приспособленного к современному состоянию науки, чего совершенно недоставало для наших молодых художников» [12]. Шебуев прекрасно понимал, что для правильного изображения фигуры человека необходимо хорошо знать ее строение. Рассматривая рисование как учебный предмет, Шебуев считал, что каждое положение учебного рисунка должно быть научно обосновано. Этому направлению он следовал всю жизнь.

В 1812 году Шебуев был назначен преподавателем рисования во всех воспитательных заведениях и получил звание профессора. В этот период он стал особенно интересоваться педагогическими проблемами и вопросами методики преподавания. Будучи противником метода пассивного обучения рисунку по образцам, он с радостью взялся за составление «Полного курса правил рисования и Анатомии для воспитанников Академии художеств», которое предложил ему президент А. Н. Оленин. В 1822 году Шебуев закончил свой труд. Один из документов архива Академии художеств гласит: «...а сверх того приготовляем к изданию предпринятое им весьма важное классическое

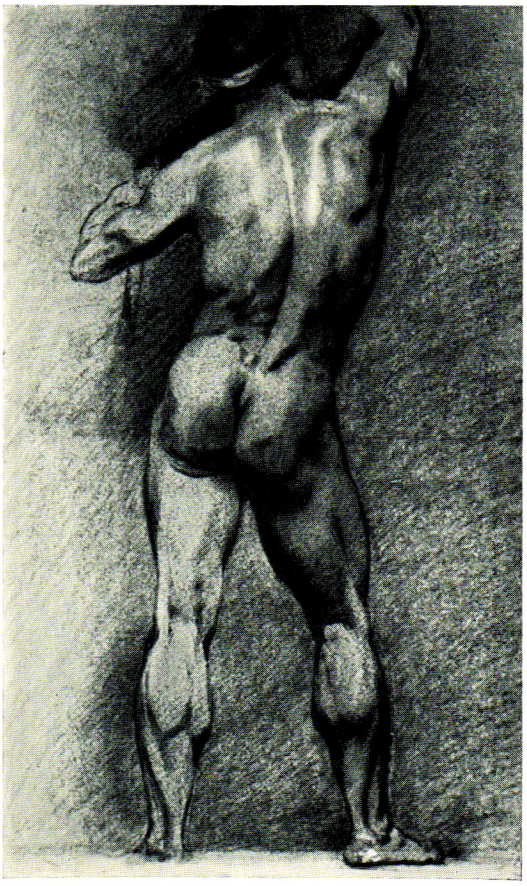
творение, содержащее курс рисования тела человеческого и курс Анатомии для художников. Творение сие, которому, по обширности его предположения, еще нет подобного ни у одного народа, будет самым прочным памятником для сего художника» [13]. Об этом же писал и «Журнал изящных искусств» в 1823 году: «Профессор Шебуев составил опыт о размере, образовании и анатомии человеческого тела. Рисунки его с натуры костей и мускулов превосходят все, что было создано доселе в чужих краях» [14].

При большой педагогической работе Шебуев не прекращал и своего творчества. В этом отношении он служит блестящим примером художника-педагога.

В 1832 году, сделавшись ректором Академии художеств, Шебуев особенно ревностно стал следить за художественным образованием воспитанников. Он постоянно посещал рисовальные классы, давал ученикам разъяснения, изготовлял для них анатомические муляжи. Рамазанов пишет: «Анатомические фантомы из папье-маше для анатомического театра Василий Козьмич расписывал сам красками, при содействии учеников» [15].

Будучи загружен самой различной работой, В. К. Шебуев так и не успел при жизни издать свой курс рисования. 17 июня 1855 года он скончался. Чтобы увековечить имя Шебуева, Академия решила выпустить в свет «Курс рисования», составленный им, и воздвигнуть великому художнику памятник [16]. Но труд этот так и не был издан. Денег на издание учебника казна не отпустила. 4 февраля 1861 года Академия художеств вернула вдове Шебуева четыре книги «Полного курса правил рисования».

Не лишним будет отметить, что свою работу Шебуев переделывал три раза. «Курс правил рисования» содержал 150 рисунков. Некоторые рисунки, например голова, кисти рук и следки ног, были даны в натуральную величину. Все это было приведено в строгую систему. После Шебуева уже никто не взял на себя труд составить что-либо подобное.



115. А. Е. Егоров. Академический рисунок. Черный карандаш, мел. Ленинград, Музей Академии художеств СССР

В результате работы в архивах нам удалось собрать материал, который дает возможность ознакомить читателя с содержанием этого учебника. Учебник состоял из четырех книг. На титульном листе первой книги были изображены наставник, указывающий рукою на рисунок, и около него три мальчика (рис. 116).

5 марта 1831 года министр императорского двора дал распоряжение пересмотреть все рисунки и текст «Курса правил рисования» в «общем собрании всех гг. профессоров сей Академии, с тем чтобы они дали свое мнение как насчет тех рисунков, так и описания оных» [17].

116. Титульный лист неизданного пособия В. К. Шебуева «Антропометрия и Полный курс правил рисования». 1820-е гг.

Как мы уже сказали, «Курс рисования» состоял из четырех частей. Изучение рисунка начинается с линий и плоскостей, затем идут тела «в прямом их виде». После этого начинается знакомство с перспективой и изображения предметов в перспективе. После рисования простых предметов ученик должен переходить к рисованию гипсовых голов. Изучение головы начинается с анализа деталей — глаза, носа, уха, губ, — где раскрывается конструктивная основа формы и пропорции. После деталей следует голова, изучаются ее конструктивная основа, костяк и пропорции (рис. 117, 118, 119).

Вторая часть «Курса» была посвящена изучению строения человеческой фигуры. Изучение по-прежнему начиналось с разбора отдельных частей. Изучались пропорции и конструктивная основа шеи, плеча с грудью, торс. «Остов до окончания таза» во всех положениях «в костях и покрытых телом»; кисти рук «в костях и теле», локти, руки с кистями, «ляшки с коленками» со всех сторон, «коленки особо», следки со всех сторон, ноги со следками.

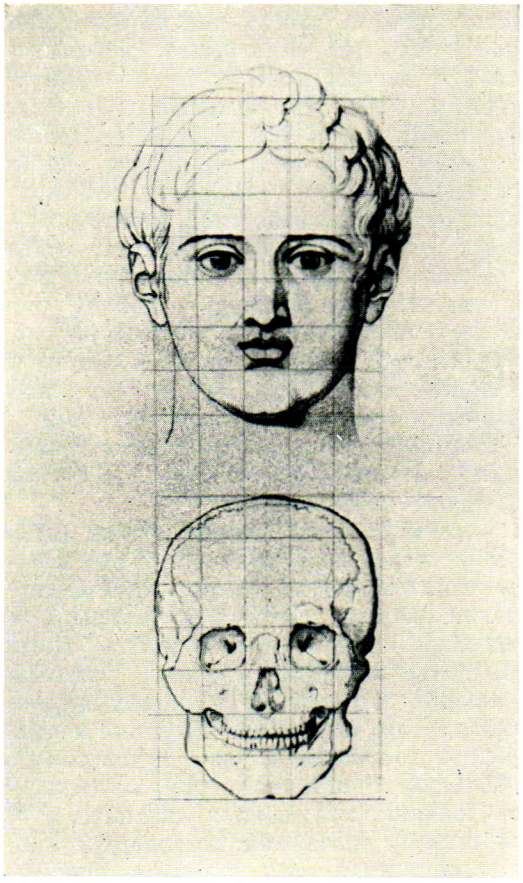
Третья часть, «Полный размер тела человеческого», посвящена рисованию фигуры человека. Вначале даются сведения о пропорциях, далее — об анатомическом строении мужской фигуры, затем — женской, потом — «Размеры разных возрастов». Затем даются сведения — «механическое движение членов в теле человеческом».

Четвертая часть посвящена методическим советам. В этой части даются указания, как надо работать с натуры, как применять знания законов перспективы и анатомии в рисунке.

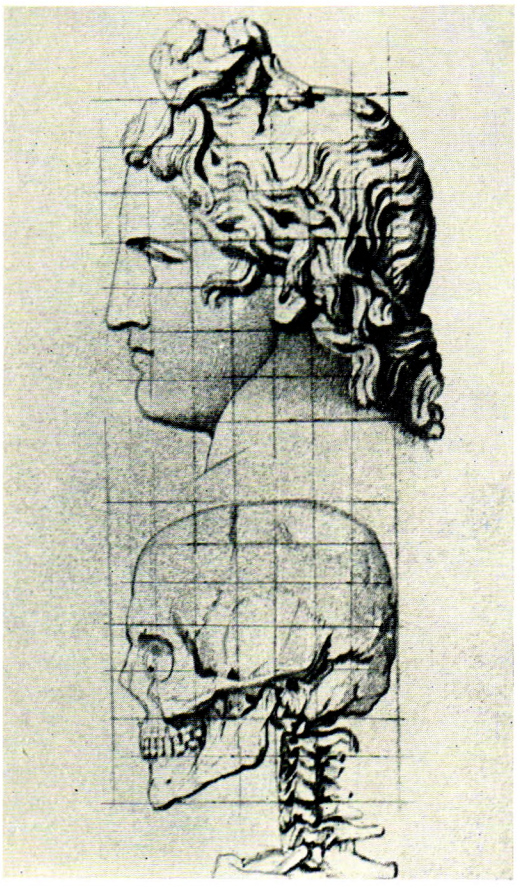
Девяносто рисунков Шебуев сам перевел в гравюру на меди.

Изучение наследия Шебуева показывает, что метод обучения у Шебуева был по своим устремлениям реалистический. Он старался приблизить ученика к природе, к познанию объективных законов строения формы. Это мы видим и в творчестве самого Шебуева (портрет Швыкина, «Нищий старик», «Подвиг купца Иголкина» и др.). Все это было новым, прогрессивным в системе академического образования.

Особо нужно отметить и научно-исследовательский подход к делу. Так, например, устанавливая пропорциональную закономерность строения человеческого тела, Шебуев исходит не из приблизительных расчетов классического канона, а ищет более точную и удобную в употреблении меру. В архивных материалах мы читаем по этому поводу: «Г-н Шебуев, взяв за образец красоты европейских народов голову Аполлона Бельведерского, после многих над нею исследований наконец решился разделить ее по удобности на семь равных частей, которые должны уже служить мерою всем другим мелким частям тела человеческого. Определив таким образом сию новую началь-



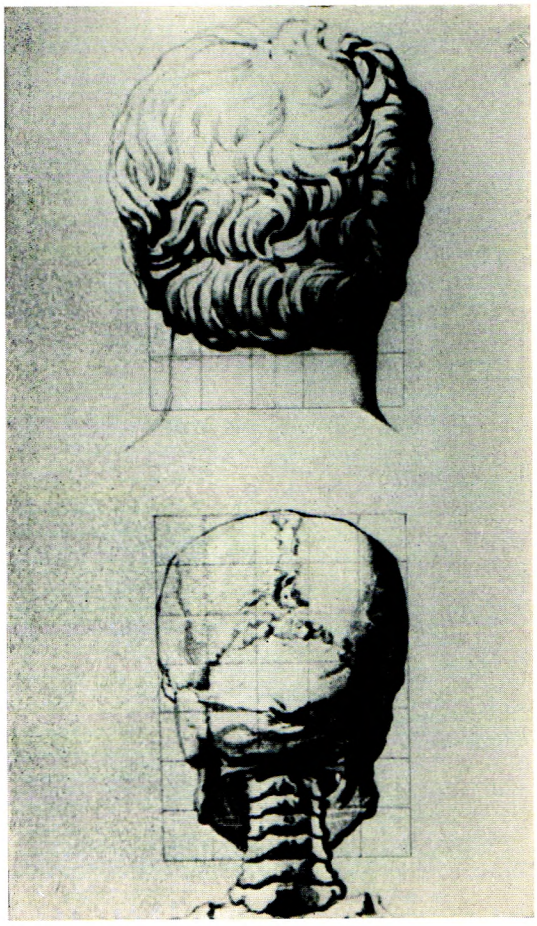
117. Построение изображения головы в фас. Таблица из неизданного пособия В. К. Шебуева «Антропометрия и Полный курс правил рисования». 1820-е гг.



118. Построение изображения головы в профиль. Таблица из неизданного пособия В. К. Шебуева «Антропометрия и Полный курс правил рисования». 1820-е гг.

ную меру, он расположил очертание головы по весьма основательному соображению в прямых квадратных линиях, а не в круглых или овальных, как то доселе почти всеми художниками употреблялось» [18].

Как мы видим, уже с начала XIX века вопросам методики преподавания рисования уделяется большое внимание не только в практическом плане, но и в теоретическом. Становление и развитие академической системы художественного образования в России проходили не стихийно и случайно, а в плане серьезного научно-теоретического обоснования. Уже в таких, по тому времени фундаментальных теоретических трудах, как «Понятие о совершенном живописце» А. Иванова (СПб., 1789), «Рассуждение о свободных художествах» П. Чекалевского (СПб., 1792), «Краткое руководство к познанию рисования и живописи исторического рода, основанное на умозрениях и опытах» И. Урванова (СПб., 1793), «Краткое историческое обозрение скульптуры и живописи с полным показанием сильного влияния анатомии в сии два свободных художества» И. Виена (СПб., 1803), «Об изящном» А. Гевлича (СПб., 1818), «Опыт начертания общей теории изящных искусств» А. Войцеховича



119. Построение изображения головы сзади. Таблица из неизданного пособия В. К. Шебуева «Антропометрия и Полный курс правил рисования». 1820-е гг.

(М., 1823), «Анатомия для живописцев и скульпторов» П. Басина и А. Сапожникова (СПб., 1823) и др., — закладывались научные основы методики преподавания рисования. В этих трудах давались принципиальные установки в направлении всей учебно-воспитательной работы. Овладевать искусством рисунка надо не «механическим» путем, а на основе знаний об окружающей действительности, «подражание природе в рисунке должно быть не слепое, а разумное». Так, например, И. И. Виен, говоря об анатомии, пишет: «Не следует также думать, что знания по анатомии могут быть получены одним срисовыванием с натуры модели, без анатомического разбора, это бессмыслица, потому что позирующая нам модель, воспроизводящая какое-либо движение, через несколько минут утомляется, она принуждена искать себе упор, как-то обыкновенно в палке или веревке, дабы продлить и сохранить намеченное движение. Но сие напрасно! Модель уже не та и показывает противное природе, предъявляя взору копировать слабые и спадшие мышцы там, где бы они должны быть пухлыми и напряженными.

Поэтому часто изображаются неверные контуры в тех местах, где бы им следовало быть иными» [19].

Уже в этом небольшом абзаце автор ставит перед педагогом целый ряд методических вопросов: организации наблюдения натуры, постановки натуры и ее использования в учебной работе, методики организации учебных занятий. Главное, что должно помогать художнику, — это науки. Не интуиция и природное дарование служат художнику в работе, а знания геометрии, перспективы, оптики, механики и анатомии с ее основными разделами: остеологией, миологией, ангеологией. Выражая прогрессивные взгляды представителей академической системы обучения искусствам, поэт Княжнин очень хорошо сказал: «Без просвещения напрасно все старанье: скульптура — кукольство, а живопись — маранье».

Академическая система обучения рисунку и его методика преподавания разрабатывались на серьезном научном подходе к делу, на научном обосновании каждого положения, на разумном использовании каждого действия художника. Разум считался главной действующей силой в искусстве, ему предписывалось неограниченное могущество. Совершенствование человеческого разума, распространение просвещения могут не только привести искусство к небывалым высотам, но и уничтожить неравенство между людьми. Под влиянием разума люди способны очиститься и переродиться, и не только каждый че-

ловек в отдельности, но и все общество. Такие идеи и мысли мы находим почти во всех теоретических трудах по искусству того времени. Законами разума должен руководствоваться художник в своей творческой работе. «Восторг и Энтузиазм требуют верных путеводителей, которые суть: Ум, Разум и Рассудок» [20], — пишет Войцехович в «Опыте начертания общей теории изящных искусств».

«Истинная и благороднейшая цель искусства состоит в том, чтобы сделать добродетель ощутительною, предать бессмертию славу великих людей, заслуживших благодарность Отечества и воспламенить сердца и разум к исследованию» [21], — читаем мы в книге А. Писарева «Предметы для художников».

Указывая на современное состояние эстетических взглядов, А. Гевлич в книге «Об изящном» пишет: «В наше время все измеряют математически, и самыя удовольствия воображения и сердца подчинили холодной строгости рассудка» [22]. Подчиняясь таким законам, художник, естественно, видит свою цель не в том, чтобы затрагивать человеческие чувства, а разум, не услаждать и развлекать, а просвещать и возвышать человека.

Для своего времени эта система художественного образования была полна глубокого и благородного пафоса, веры в человеческий разум, в чистоту морали, построенной на законах этого разума. Особенно благотворное действие эта система оказала на академический рисунок, на методы его преподавания, на развитие методики.

Исследуя историю становления и развития методов преподавания рисования в России, мы видим, что достижения в области методики обучения рисунку явились результатом огромной работы отечественных деятелей искусства. В иностранной и отечественной литературе долгое время указывалось, что русская школа академического рисунка целиком и полностью обязана иноземным специалистам, что только зарубежные методисты помогли правильно организовать преподавание рисования у нас в России. Эту несправедливость отмечали уже и современники. В «Журнале изящных искусств» за 1807 год мы читаем: «Может быть — по предрассудку, весьма неблагоприятному для Отечества, но, к несчастью, вкоренившемуся почти повсюду, долго еще будут отдавать преимуществу иностранным, но торжество Русского, природного Гения будет некогда тем блистательнее, чем труднее было превозмочь невыгодное мнение самих соотечественников» [23].

Авторитет русской Академии был очень высок. Как мы уже говорили, к этому времени Академия художеств становится центром методической работы по вопросам изобразительного искусства по всей России. Там, в Академии художеств разрабатывались методы преподавания изобразительных искусств для целой сети русских учебных заведений; обсуждались вопросы реформы не только самой Академии, но и других художественных школ, училищ, курсов. Так, например, Арзамасская школа живописи Р. Ступина [24] находилась под покровительством Академии художеств. А. Венецианов постоянно обращался в Академию за советом и помощью, Рисовальная школа Общества поощрения художеств имела тесный контакт с Академией.

Развитие методов обучения все время идет по восходящей. Совершенствуется не только методика академической системы, но и начинают самостоятельно развиваться частные, индивидуальные системы, системы отдельных художников-педагогов. Так, например, в отличие от академической системы обучения рисунку, начинают формироваться своя система и методика обучения у Венецианова, у Ступина в Арзамасской школе живописи и у других.

Школа Венецианова была организована в 1820-х годах по типу частных мастерских XVIII века. Видимо, примером Венецианову послужила частная мастерская В. Л. Боровиковского, у которого он в свое время учился. Это наложило свой отпечаток на педагогические взгляды Венецианова и на методы преподавания изобразительного искус-

ства. Хотя Венецианов и советовался с профессорами Академии художеств, все же его метод работы с учениками был отличен от академической системы. Венецианов считал, что основой метода обучения рисунку должно быть рисование с натуры с самых первых шагов обучения. Копирование «образцов» в начальной стадии обучения рисунку Венецианов считал ненужным и даже вредным. «У него была своя собственная метода преподавания. Он отвергал первоначальное рисование с так называемых оригиналов. Он начинал учение прямо с гипсов и с других предметов, каковы коробочки, яйцо, стул, фуражка, корзинка, находя, что ученик этим способом вместе с линиями привыкнет и к осязанию форм» [25].

Венецианов считал, что художник должен постоянно иметь связь с реальной действительностью, а классическая система художественного воспитания подавляет индивидуальные качества художника. Обучая грамоте искусства, Венецианов считал, что педагог должен внимательно относиться к индивидуальности каждого ученика. «Алексей Гаврилович умел передавать всем ученикам своим одно начало, но давал полную свободу развиваться особенностям их талантов; даже учил он нас не одинаковым образом: приноравливался к способностям каждого, и только помогал ему своею методою, так сказать, только слегка наталкивая его на прямую дорогу, и оттого каждый шел посвоему хорошо, каждый развивал особенность своего дарования. Это умение давало то, что все ученики шли ровно, никто не выскакивал вперед; а это весьма важное достоинство в преподавателе» [26].

Это было новым в педагогической системе преподавания рисования, предвосхищением тех идей, которые впоследствии были развиты П. П. Чистяковым и советской педагогической наукой.

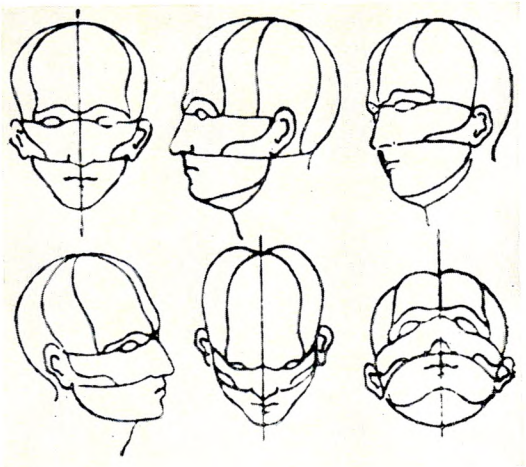
Главным в овладении искусством рисунка Венецианов считал научные знания, и прежде всего знания перспективы. Без научных знаний художник превращался в ничто, «ничтожность художника без наук». Однако науку о перспективе Венецианов понимал посвоему, под термином «перспектива» он объединял все научные положения академического рисунка. Отсюда его «перспективы» делились на две части — практическую и теоретическую. К «практической перспективе» он относил приемы перспективного построения изображения на плоскости, причем упрощая научные положения до предела. К «теоретической перспективе» он относил теорию теней, анатомию и эстетику. «На рисование или живопись я всегда смотрел со своей точки»,— говорил Венецианов. Умение видеть и изображать — это и есть «перспектива» в понятии Венецианова. Конечно, такое смещение понятий заставляло многих смотреть на Венецианова как на провинциала, да и сам Венецианов не сумел разрешить те задачи, которые поставил перед собой. В этом он чистосердечно признался после выхода в свет книги А. П. Сапожникова «Курс рисования»: «Мои многолетние старания о приспособлении Начертательной геометрии к живописи убедили меня в необходимости изучения сей науки, а опытами над многими молодыми людьми я имел случай еще более убедиться в важности ее: ибо видел быстрые успехи учения, основанного на ее началах; впрочем, мне не удалось еще подчинить моих опытов, привести к твердым правилам, потому в особенности, что беспрерывно открывались новые, легчайшие, и еще потому, что не имел и времени. Теперь же отличнейший труд почтеннейшего Андрея Петровича Сапожникова Курс Рисования восхитил меня и оживил; это издание внесло любовь мою к художествам тем высоким чувством удовольствия, которое свойственно человеку, надеющемуся на прекрасную будущность для любимого им предмета занятий; с удовольствием сердечного наслаждения сознаюсь даже, что я никогда не имел столько силы, терпения и знания порядка в изложении первых правил рисовального искусства, словом, всех тех достоинств, какие вижу в отличной книге Андрея Петровича, с по-

мощью которой каждый родитель или наставник могут взять нарочно приготовленные для сего фигуры (тела) или сделать линейку, квадрат, куб, цилиндр и конус, заставить ребенка смотреть на них и чертить с них, а от них переходить к вещам, у каждого в комнатах находящимся, сравнивать линии стола и стула с линиями квадрата и куба, подсвечника, чашки и прочего с цилиндром и конусом и так далее» [27].

Однако ученики Венецианова хорошо понимали педагогические стремления своего учителя и то положительное, что ему удавалось достигнуть в методике преподавания рисования, стремились развить дальше. Так, например, С. К. Зарянко, продолжая дело Венецианова, прекрасно понял, к чему стремился Венецианов, раскрывая ученикам правила и законы перспективы,— к простоте и наглядности. Для этого, говорил Зарянко, нужно упростить способы изучения. «Перспектива должна быть до крайности проста и сразу понятна каждому ученику» [28], а для этого необходимо проделать ряд простейших опытов, чтобы ученик воочию убедился, как все происходит в действительности.

Главным для Венецианова в преподавании рисования было найти такой метод, который бы ближе подводил ученика к натуре, выработать такие правила, которые в простой и ясной форме раскрывали бы сложные законы природы и искусства — «Нечто о перспективе» [29].

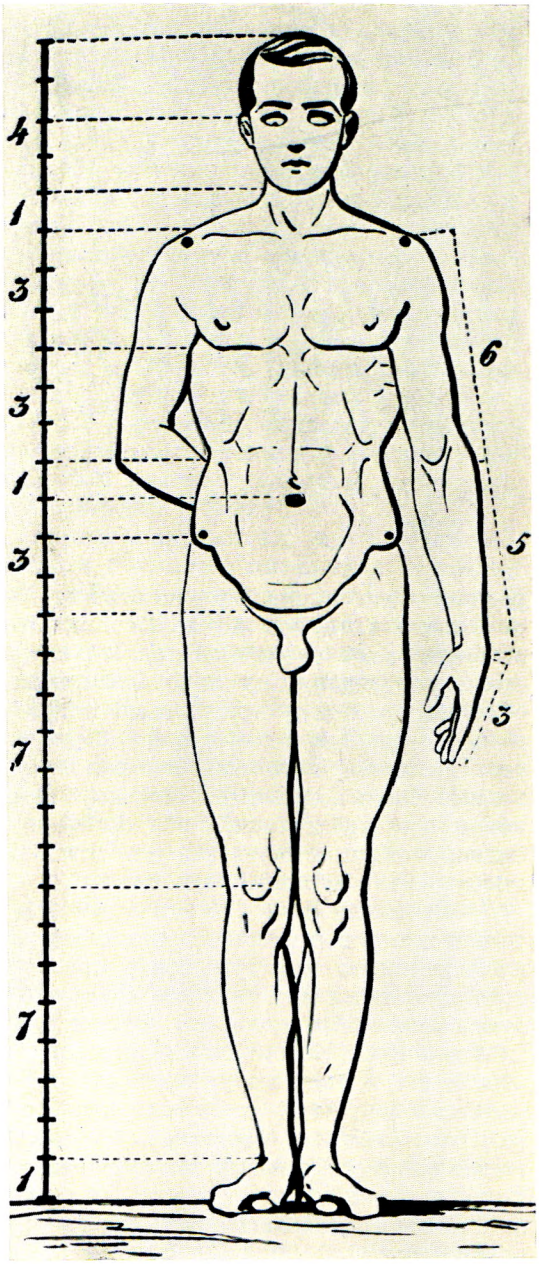
Конечно, полностью согласиться со всеми положениями Венецианова мы не можем, как не могли согласиться и его современники — профессора Академии художеств. Вместе с тем надо отметить, что в области методики преподавания Венецианов сделал очень много. Он первый правильно подошел к методике преподавания как к творческому процессу, одним из первых русских художников-педагогов правильно познал роль и значение метода преподавания. Если в Академии художеств методика преподавания рисунка была достаточно ясной, устоявшейся, не требующей особого напряжения от педагога, так как состав учеников был однородный, то в школе Венецианова этого не было. Ученики в школе Венецианова были самой различной подготовки и степени развития, их надо было всех объединить, найти правильный подход к каждому. Одной «методой» обучать всех учеников было невозможно, необходимо было подыскать методику для каждого в отдельности, а это требовало больших усилий, творческого подхода к построению учебного процесса.



120. А. П. Сапожников. Проволочная модель головы

До Венецианова над этими сугубо методическими вопросами серьезно никто из художников не задумывался, он первый обратил на них должное внимание, сумел понять и овладеть искусством преподавания. Венецианов один из первых понял, правда, интуитивно, что преподавать искусство есть также искусство. Этим сложным искусством владели не все профессора Академии художеств, Венецианов знал это, отсюда его настойчивые претензии на роль профессора Академии.

В 1834 году появляется «Курс рисования», составленный А. П. Сапожниковым. Это было первое методическое пособие по рисованию, составленное русским художником, предназначенное для общеобразовательных учебных заведений. В нем указывались новые направления в преподавании рисования, а



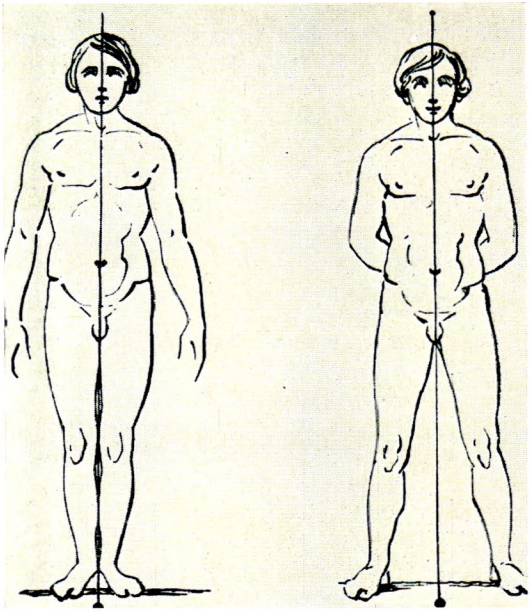
121. Пропорции мужской фигуры по А. П. Сапожникову

само рисование рассматривалось не только как специальный учебный предмет, но и как общеобразовательный.

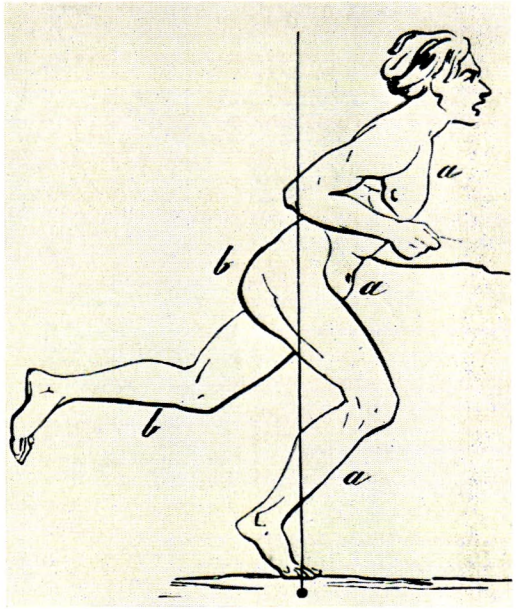
По-новому Сапожников подошел и к методике преподавания рисования. Сапожников поставил себе задачей приучать учащихся во время рисования мыслить, рассуждать, анализировать. Для этой цели он создал серию моделей из проволоки и картона, которые помогали учащимся понимать строение формы предмета, явления перспективы и законы светотени. Немалую роль в этом деле сыграли его занятия с В. К. Шебуевым, вместе с которым он изготовлял анатомические муляжи.

Метод преподавания рисования, предложенный Сапожниковым, произвел переворот в учебно-воспитательной работе. Преподавание рисования во всех общеобразовательных учебных заведениях проходило исключительно по книге Прейслера, царило сплошное копирование с оригиналов. Рисованию с натуры почти совсем не учили, а о методе раскрытия отдельных положений реалистического рисунка вообще никто серьезно не задумывался. Сапожников первый по-серьезному обратил на это внимание, он впервые предложил серию методических моделей, которые помогают учащимся понять особенности конструктивного строения формы предметов, законы перспективы, освещения.

Раскрывая методику преподавания рисования, Сапожников указывает, что лучшим средством помочь ученику правильно строить изображение формы какого-либо предмета, является метод упрощения формы в начальной стадии рисования. Вначале ученик должен определить геометрическую основу формы предмета, а затем уже переходить к уточнению. «Одним из таких способов является способ разложения любого из видимых предметов на простейшие геометрические фигуры, каковы треугольники, четырехугольники, и тому подобное. Нет животного, птицы, насекомого, цветка, растения, формы которых в общем не могли быть окованы сказанными фигурами; нет почти случая, где фигуры эти не послужили бы остовом



122. Неподвижная мужская фигура. Таблица из пособия А. П. Сапожникова «Курс рисования». 1834 г.



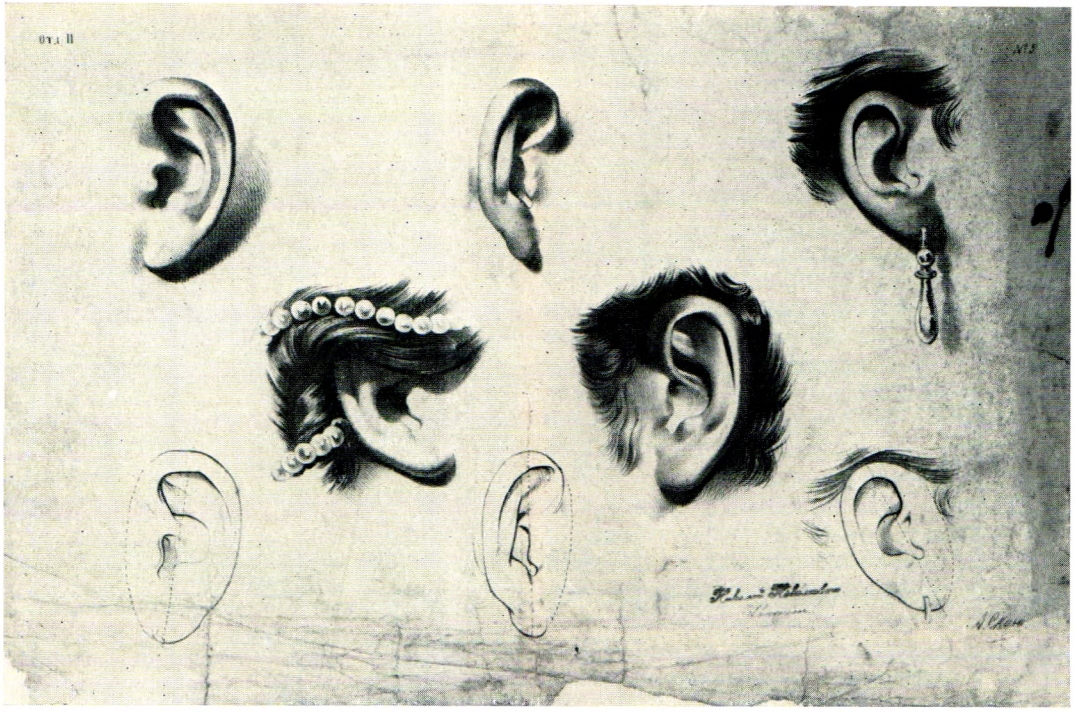
123. Мужская фигура в движении. Таблица из пособия А. П. Сапожникова «Курс рисования». 1834 г.

для описания около последнего подробностей контура данного предмета» [30].

Положительным в методике преподавания Сапожникова является также и то, что учитель должен не столько выправлять рисунок ученика, сколько объяснять словами. «Обучающий должен поправлять рисунки учеников словами и уметь доводить учеников вопросами до того, чтобы они, по собственному соображению, могли правильно направлять каждую из поставленных перед ним новых моделей, следующих одна за другой по порядку преподавания» [31]. Для достижения этой цели и служат методические модели. Модели у Сапожникова служат не для рисования, а для раскрытия закономерности строения натуры, они находятся рядом с натурой и помогают ученику разобраться в особенностях конструкции формы. Так, например, при рисовании гипсовой головы Сапожников предлагает пользоваться проволочной моделью. «Быв поставленная рядом и в том же повороте с гипсовой головой, служащею для образца, она может пояснить перспективное изменение частей, ее составляющих» [32]. На рисунке 120 показана эта модель головы.

Новый метод, предложенный Сапожниковым, нашел самое широкое распространение. Преимущество нового метода перед всеми прочими было очевидно. Новый метод преподавания давал возможность преподавателю объяснить ученикам самые сложные приемы анализа формы предмета при помощи простых и наглядных средств. Поэтому метод Сапожникова стали использовать преподаватели не только общеобразовательных школ, но и специальных художественных учебных заведений.

Однако приоритет Сапожникова не был должным образом закреплен, хотя все специалисты и критики давали самую высокую оценку его методу. Имя русского методиста в мировой литературе не было должным образом отмечено. Наоборот. Много писалось и говори-



124. Построение изображения уха. Таблица из пособия А. Т. Скино «Рисовальная школа на 20 листах». 1844 г.

лось о методе братьев Дюпюи, Гальяра, указывалось, что их метод «новейший и лучший метод обучения», и ни слова об А. П. Сапожникове. А между тем метод обучения Сапожникова имел очень много общего и с моделями Дюпюи и Гальяра, и опубликован он был раньше: Сапожникова — в 1834 году, а Дюпюи — в 1842-м, Гальяра — в 1844-м. Кроме того, метод Сапожникова имел преимущество по сравнению с методом Дюпюи. Дюпюи методические модели использовали в качестве натуры, Сапожников же предлагал свои модели только в качестве наглядного раскрытия закономерностей строения формы, законов светотени и перспективных явлений.

Надо заметить, что положительные моменты методики преподавания А. П. Сапожникова не потеряли своей значимости и в наше время. Так, в изданной в 1953 году книге «Учебный рисунок» авторы А. М. Соловьев, Г. Б. Смирнов, Е. С. Алексеева приводят в качестве иллюстраций схемы и рисунки из «Курса рисования» Сапожникова (с. 128—133, 135—137, 140, 141).

Свой «Курс рисования» Сапожников начинает со знакомства с различными линиями, затем углами, после чего идет знакомство с различными фигурами. Прежде чем приступить к рисованию объемных тел, Сапожников предлагает ознакомить учащихся с помощью специальных моделей с законами перспективы, опять начиная с линий, затем различных поверхностей и наконец геометрических тел.

Для объяснения закономерностей явлений перспективы и наглядной демонстрации их Сапожников предлагает специальные модели.

Законы распределения света на поверхности формы предметов также объясняются с помощью наглядных методических пособий. Это белые, согнутые различным образом картонки, а также

125. Построение изображения рта. Таблица из пособия А. Т. Скино «Рисовальная школа на 20 листах». 1844 г.

картонки, поставленные в различных положениях по отношению к падающему свету, служат для наблюдения света, тени, полутени, рефлекса и падающих теней.

Указывая на закономерность распределения света, Сапожников предлагает учителю наглядно это пояснить прибором из белых дощечек, поставленных под различным углом к лучам света.

Заканчивалась первая часть «Курса» рисованием головы человека.

Вторая часть «Курса» посвящена рисованию человеческой фигуры и сочинению картины. Сапожников эту часть мыслил как дальнейшее прохождение курса рисования, а также дальнейшее приобщение любителей искусства к творческо-композиционной работе. Однако, несмотря на лаконизм и краткость изложения учебного материала, эта часть «Курса» вышла за пределы тех скромных задач, которые ставил перед собой Сапожников, она была приемлема не только для самодеятельных художников, но и для художников-профессионалов, и в дальнейшем она стала использоваться как учебное пособие в специальных художественных учебных заведениях.

Изложение материала начинается со знакомства с размерами человеческого тела и скелетом. Сапожников пишет: «Основою человеческого тела служат кости, соединенные в своих сочленениях и составляющие общую связь, называемую скелетом... Длина костей взрослого человека не изменяется, полнота же и худощавость тела его зависят от увеличения и уменьшения объема мускулов, следовательно, что при размере человеческого тела правильнее принять в основание положение и пропорцию его костей» [33]. Фигуру человека Сапожников, как и Лосенко, разбивает на 30 частей. Единицей измерения служит высота стопы — «вышина следка» (рис. 121).

Следующая глава, «Об основных точках человеческого тела», повествует об узловых пунктах (точках), на которые рисовальщику надо обратить особое внимание, так как они являются основными ориентирами, в каком бы положении тело человека ни находилось. «Зная сущность и необходимость основных точек,— говорит Сапожников,— для верного изображения положения целой фигуры человека надобно с подробностью рассмотреть их на каждом члене и вместе с тем указать на зависимость движения этих членов» [34]. Основные точки указаны латинскими буквами.

В главе «Равновесие человеческого тела» Сапожников знакомит рисовальщика с законами равновесия тел (статикой) и правилами изображения человеческой фигуры в движении (рис. 122, 123). «Художнику, копирующему натурщика (который в постановке своей невольно должен сохранить равновесие), можно ограничиться знанием простейших начал статики; они необходимы для руководства в рисунке, потому что облегчают понятие о равновесии человека и определяют с точностью движение и постановку его фигуры» [35].

Заканчивается раздел рисования человеческой фигуры методическими указаниями преподавателю, где автор подчеркивает важность активизации познавательной деятельности учащегося во время рисования с натуры: «Обучающий, установя натурщика, указывает на положение всех частей его тела, которые определяются основными точками, объясняет постановку фигуры и линию центра тяжести посредством нескольких отвесов.

Художник, рисующий наглядно, никогда не будет в состоянии судить правильно о своем рисунке. Не рассуждая о проведенных чертах, не зная, какие точки на теле могут служить основанием для первоначального очертания фигуры, такой художник беспрестанно будет делать грубые ошибки против здравого смысла. Давно уже сказано, что «надо рисовать головою, а не руками» [36].

Заканчивается курс рисования разделом «Сочинение картины», который начинается с некоторых правил перспективы, необходимых при сочинении картин, после чего следует знакомство с основами композиции.

Овладение знаниями и навыками в рисовании, предупреждает своего ученика Сапожников, является лишь начальным этапом на сложном пути формирования художника: «Художник, выучившийся правильно рисовать с натуры человеческую фигуру в различных положениях,— выучился только еще одной азбуке. Еще надобно от простого изображения предметов, как они представляются в природе, перейти в область фантазии.

Расстояние между писцом, переписывающим рукопись, и писателем творящим (то есть излагающим свои идеи языком изящным) точно то же, как и между рисовальщиком, копирующим человеческую фигуру, и живописцем, производящим картину» [37].

Как уже говорилось, появление «Курса рисования» было встречено всеми специалистами с большим одобрением. Однако решающее авторитетное слово могла сказать только Академия художеств. Поэтому Сапожников в первую очередь отправляет свой труд в Академию. 4 декабря 1834 года он писал: «В Совет Императорской Академии Художеств. Имею честь препроводить один экземпляр составленного мною «Начального курса рисования», ящик с моделями, принадлежащий к оному, и моделью человеческой головы из проволоки, и прошу удостоить благосклонного принятия. Мне крайне лестно будет, если модель принесет пользу в Академических рисовальных классах. Быв поставленное рядом и в том же повороте с гипсовою головою, служащей для образца, она может пояснить перспективное изменение частей ее составляющих»[38].

Академия дала высокую оценку этому труду и применила метод, предложенный Сапожниковым, на практике. 14 февраля 1835 года Совет Академии определил: «...дар г-на Сапожникова

принять с благодарностью, модель головы и ящик с прочими моделями передать г-ну Ректору Шебуеву вместе с книгою, с тем чтобы он определил несколько слабых из посещающих посторонних учеников, учредил на них особое отделение для обучения рисованию по методе г-на Сапожникова и об исполнении сего представил в свое время Совету» [39].

Метод преподавания, предложенный Сапожниковым, давал прекрасные результаты, и Академия художеств потом не раз выносила решения о переиздании книги Сапожникова. В предисловии к «Курсу рисования» издания 1875 года П. Марков писал: «То, чем книга И. Д. Прейслера была для прадедов и дедов наших, для нашего времени представляют курсы рисования покойного Сапожникова, с талантом изобретательного рисовальщика-художника соединяющего в себе просвещенные понятия об искусстве и его требованиях. Не удивительно поэтому, что составленные Сапожниковым курсы в первую же пору обнародования их встречены были с полнейшим сочувствием и верою, вполне оправдавшеюся впоследствии, всеми теми, кто так или иначе должен был стоять близко к делу обучения рисованию. В кружках русских художников труды Сапожникова пользуются громаднейшею известностью, и редкий из посещавших классы Академии Художеств не держал и не держит у себя составленные им книги как настольные, ничем покуда на русском языке не замененныя» [40].

Такое восторженное предпослание к переизданию книги А. П. Сапожникова в 1875 году вполне понятно, ибо наша область всегда была крайне бедна литературой. Между тем подготовка квалифицированных кадров прежде всего требует научно-обоснованных методов обучения и воспитания, детально разработанной методики преподавания. Молодым начинающим художникам нужны методические пособия и руководства, чтобы они могли быстрее овладеть своим любимым искусством. Об этом очень убедительно писал в 1825 году А. Войцехович: «Просвещение в России идет быстрыми шагами к совершенству, большая часть отраслей учености принесла уже зрелые плоды и юные питомцы имеют многочисленные пособия к легчайшему прохождению первоначального пути наук; однако ж, учащиеся все еще нуждаются в учебных книгах по теоретической части Изящных искусств» [41].

Элементарными основами искусства может овладеть каждый человек, если он будет систематически и с детских лет заниматься им.

«Искусство, вообще, есть не что иное, как умение что-либо сделать, приобретенное посредством изучения и многократных опытов» [42].

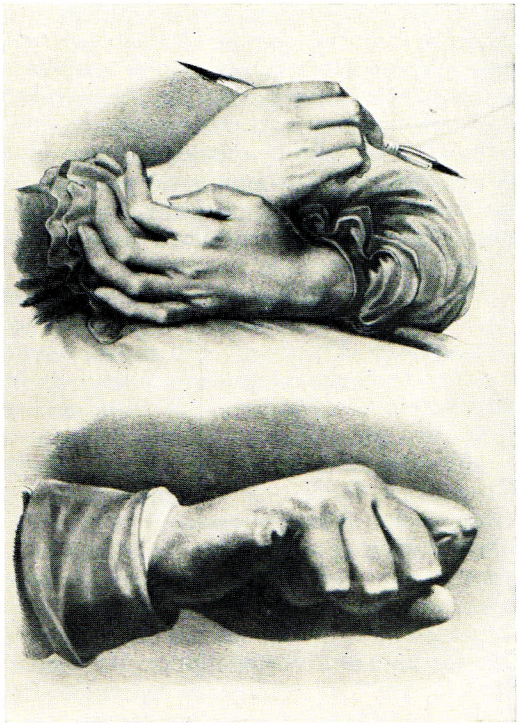
Рисование помогает познавать форму предметов и лаконичными средствами «посредством одного очертания» изобразить их. «Искусство рисовальное приемлемо отдельно, то есть как искусство, представляющее образы посредством одного очертания (абриса)» [43].

Рисунком мы передаем наше представление о предмете, говорит Войцехович, поэтому это представление должно быть правильное, объективное, и этот принцип должен быть положен в основу методики преподавания. «Истина есть сходство наших представлений, или понятий, с самою вещию. Она должна быть основанием каждого произведения Изящных искусств» [44].

Хотя искусство и основывается на чувствах, путеводителем должны быть сознательные логические рассуждения: «Восторг и Энтузиазм требуют верных путеводителей, которые суть: Ум, Разум, Рассудок» [45]. Давая общую характеристику первой половины XIX века, надо отметить, что русская школа рисунка, в особенности в первой половине XIX века, находилась на очень высокой ступени развития, и ее вклад в теорию и практику преподавания рисования был весьма значительным.

Много было сделано в этот период и в области издания различных пособий, руководств и самоучителей по рисованию. Целый ряд пособий представляет

126. Юноша в шляпе. Таблица из пособия А. Т. Скино «Рисовальная школа на 20 листах». 1844 г.



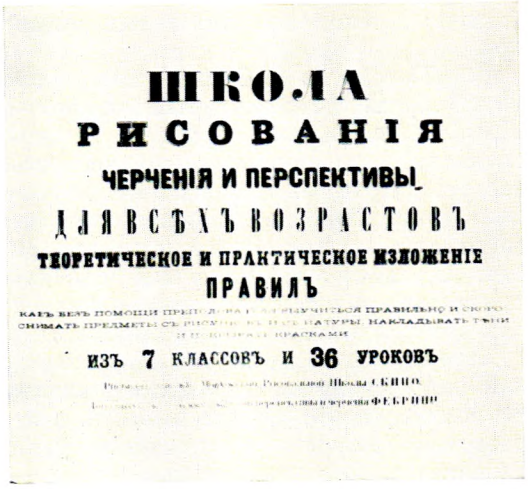
127. Кисти рук. Таблица из пособия А. Т. Скино «Рисовальная школа на 20 листах». 1844 г.

большой интерес как с методической точки зрения, так и художественного оформления. К числу таких относятся: Н. Соколов. Новейшая рисовальная азбука (М., 1808); Н. Станкевич. Рисовальная школа (СПб., 1811); Новейший учитель рисования (М., 1815 — в книге есть ряд оригинальных мыслей, однако иллюстрации низкого качества); Учитель рисовального художества, или Основательные правила к усовершенствованию юношества, обучающегося рисовальному искусству с 30 фигурами (М., 1816 — книга представляет известный интерес для художников-педагогов); Г. Кинигер. Начальные и главные основания рисовального искусства (М., 1817 — методическое пособие по рисованию типа пособия Жюльена, имело широкое распространение, однако предназначалось главным образом для копирования); Новейшее руководство к рисовальному искусству (М., 1818); П. Басин и А. Сапожников. Анатомия для живописцев и скульпторов (СПб., 1832); Способ рисования с натуры с первого урока, основанный на правилах геометрии и перспективы (М., 1833 — в книге есть ряд интересных и оригинальных методических положений; неплохие иллюстрации); Рейсиг. Об изучении искусства рисования (СПб., 1840 — автор высказывает ряд оригинальных мыслей о специфике преподавания рисования с натуры в средней художественно-промышленной школе); В. Лангер. Краткое руководство к познанию изящных искусств, основанных на рисунке (СПб., 1841 — содержательная книга о роли и значении рисунка в изобразительном искусстве, без иллюстраций).

Особый интерес представляет «Рисовальная школа на 20 листах, изданная Обществом поощрения художеств»

128. Следки ног. Таблица из пособия А. Т. Скино «Рисовальная школа на 20 листах». 1844 г.

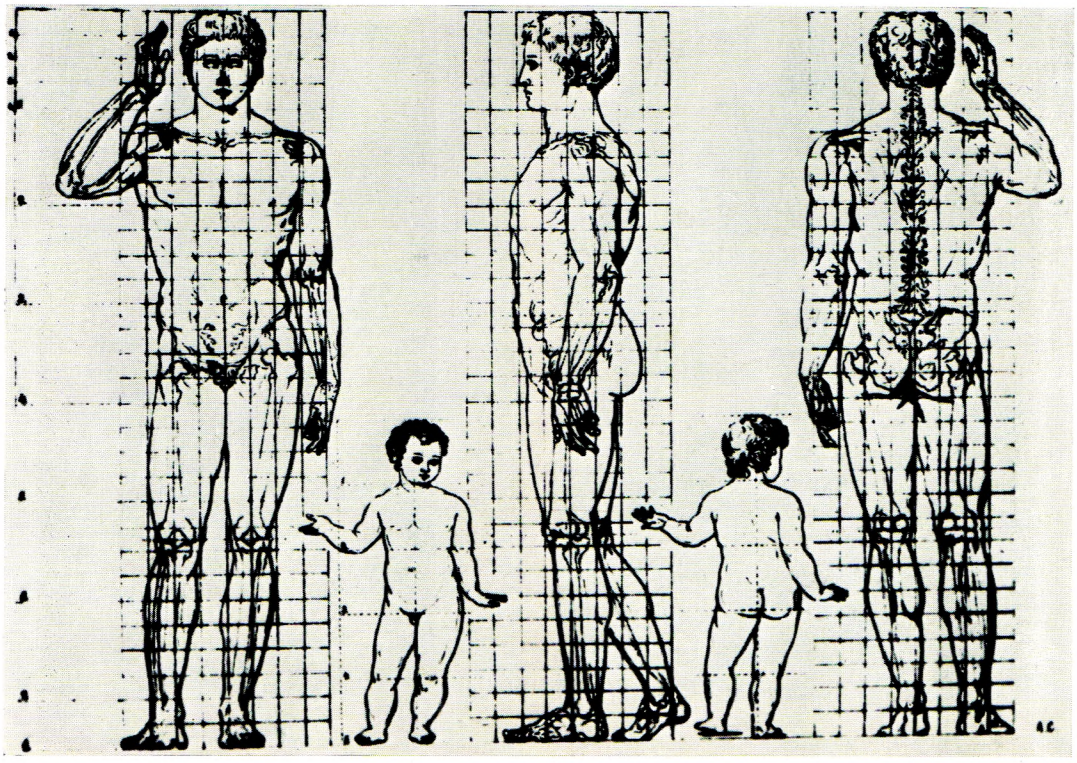
129. Построение изображения головы. Таблица из пособия А. Т. Скино и Фебрини «Школа рисования, черчения и перспективы для всех возрастов». 1873 г.


ШКОЛА
РИСОВАНІЯ
ЧЕРЧЕНІЯ И ПЕРСПЕКТИВЫ
ДЛЯ ВСѢХЪ ВОЗРАСТОВЪ
ТЕОРЕТИЧЕСКОЕ И ПРАКТИЧЕСКОЕ ИЗЛОЖЕНІЕ
ПРАВИЛЪ
ИЗЪ 7 КЛАССОВЪ И 36 УРОКОВЪ

130. Титульный лист пособия А. Т. Скино и Фебрини «Школа рисования, черчения и перспективы для всех возрастов». 1873 г.

(СПб., 1844). Это альбом таблиц-рисунков без текста. Рисование начинается с изучения частей человеческого лица и головы (рис. 124, 125). Здесь наглядно показываются методика работы, в основе которой лежит линейное построение рисунка, и методы выявления формы. Основная задача пособия — раскрыть богатые возможности рисунка карандашом. Техника рисунка здесь очень высокая. Мастерски передается фактура материала: блеск глаз, фактура волос, мягкость человеческой кожи.

После рисования частей головы ученик переходит к рисунку всей головы (рис. 126). Здесь также наглядно показывается ученику, как надо пользоваться штрихом, как должен штрих подчеркивать и выражать характер формы, как передавать фактуру материала. Это очень хорошо показано на рисунке юноши в шляпе. Прекрасно переданы



131. Строение фигуры человека. Таблица из пособия А. Т. Скино и Фебрини «Школа рисования, черчения и перспективы для всех возрастов». 1873 г.

освещение, тень на лице от полей шляпы и рефлексы на лбу.

После этого следует рисование кистей рук и следков ног (рис. 127, 128).

Поскольку автор этого пособия А. Т. Скино — учитель Московской рисовальной школы — продолжал свою работу по созданию методических пособий и руководств по рисованию и во второй половине XIX века, а также учитывая, что развитие методов преподавания не имеет резких границ, мы считаем целесообразным продолжить знакомство с методической литературой и обратим внимание читателя только на те пособия и руководства, метод которых характерен для первой половины XIX века.

В 1864 году А. Т. Скино издает второе пособие — «Курс рисования, состоящий из 34 номеров». Это пособие аналогично первому, в нем сохраняются те же принципы и методы рисования. Добавлено только несколько новых рисунков.

В 1873 году А. Т. Скино в соавторстве с Фебрини [46] издает третье пособие — «Школа рисования, черчения и перспективы для всех возрастов, теоретического и практического изложения правил» (рис. 130). Это пособие отличается от предыдущих. Здесь уже даются методические указания, как следует приступить к рисунку, с чего начать и как вести построение изображения.

Автор (Скино) не просто показывает, как надо рисовать, но и дает ученику поурочное распределение заданий, старается организовать и методически упорядочить работу рисовальщика.

Иначе здесь Скино подходит и к решению методических таблиц-рисунков. Если в предыдущих пособиях он употреблял вспомогательные линии (вертикаль и горизонталь) как отвлеченные,

лишь как дополнительный ориентир, то здесь уже вспомогательные линии выражают конструктивную основу формы. Это мы ясно видим на рисунке 129 — пунктирные линии. Профильная линия разреза глаз, надбровных дуг, основания носа выражает конструктивную основу формы головы и закономерность пропорционального членения ее на части.

Иначе подходит Скино и к рисованию фигуры человека. Вначале он знакомит ученика с законами членения человеческой фигуры на части и строением скелета (рис. 131). Затем следуют детали фигуры — руки, ноги, торс.

Заканчивается курс рисованием фигуры и пейзажа.

В 1869 году А. Т. Скино принял участие в разработке методического пособия по рисованию под руководством В. В. Пукирева и А. К. Саврасова «Курс рисования, состоящий из 40 №, разделенный на три отдела» (М., 1869).

Курс начинается с рисования плоских фигур. Вначале ученик знакомится с различными линиями и плоскими геометрическими фигурами. Затем он переходит к линейному рисованию различных предметов, орнаментов и листьев растений (рис. 133). Этим заканчивается первый раздел.

Второй раздел посвящен объемному рисованию. Этот раздел начинается с рисования геометрических тел — куба, призмы, пирамиды, конуса (рис. 136). Здесь ученику указывается, как надо анализировать форму предметов, следить за конструктивной закономерностью строения формы (пунктирные линии) и как выявлять объем при помощи светотени. Штрихи накладываются не в хаотическом беспорядке, а строго по форме, указывая направление каждой отдельной плоскости.

Затем следует рисование частей человеческого лица, головы и частей фигуры — руки, ноги.

После этого ученик переходит к рисованию головы, торса и одетой фигуры человека (рис. 135, 138, 139).

Рисование обнаженной фигуры человека начинается с изучения анатомии (рис. 140). Анатомическая фигура Гудона, в рисунках Пукирева, показывается со всех сторон — сзади, спереди, сбоку. Одновременно показывается и закономерность пропорционального членения фигуры на части. Заканчивается второй раздел рисованием обнаженной фигуры человека (рис. 142).

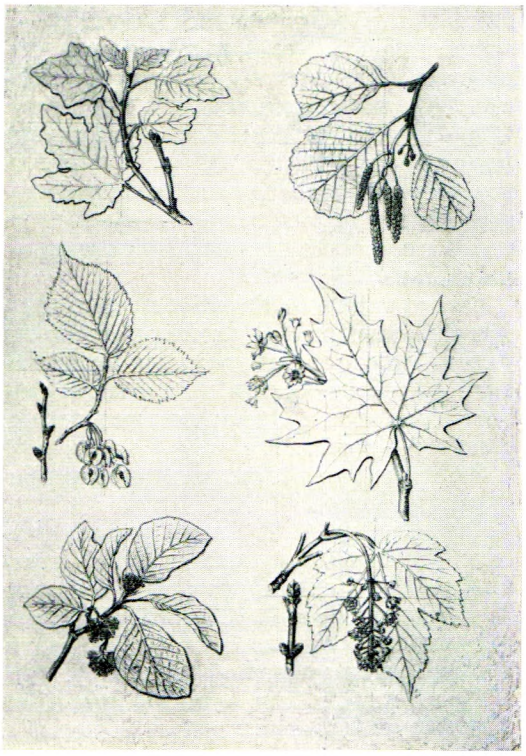
Третий раздел — рисование пейзажа — начинается с рисования веток деревьев (рис. 134), затем следует изучение характерных особенностей различных пород деревьев (рис. 132, 141) и небольшие пейзажные фрагменты (рис. 143). Заканчивается курс рисунком пейзажа.

Итак, мы видим, что к середине XIX века русская школа рисунка достигает большой высоты, серьезное внимание уделяется вопросам методики преподавания рисования, совершенствуются техника и технология. Многое сделали в этом направлении такие замечательные художники-педагоги, как В. К. Шебуев, А. И. Иванов, А. Е. Егоров. Вопросами методики обучения рисунку начинают заниматься и «свободные» художники Р. Ступин, А. Г. Венецианов, которые параллельно с Академией создавали свои школы и разрабатывали свои методы воспитания художников.

Таким образом, была подготовлена почва для дальнейшего развития и усовершенствования методики обучения рисунку как в специальной художественной школе. Однако, как мы увидим в дальнейшем, этого не произошло.

Уже в 40-е годы в методах обучения рисунку стал обнаруживаться известный застой. Академию художеств начинает затягивать рутина, которая повела к снижению уровня художественной подготовки, к обеднению педагогической мысли. В этот период академическую систему художественного образования многие стали понимать односторонне как систему идеального воспитания. Методической основой должны были служить только античные образцы. Натура как таковая не изучалась, все замеченные несовершенства фигуры позирующего натурщика рисовальщик

132. Рисунки деревьев



133. Листья растений. Таблица из пособия В. В. Пукирева и А. К. Саврасова «Курс рисования». 1874 г.

обязан был выправить по античным канонам. Теоретик и историк изобразительного искусства того времени Н. Рамазанов писал: «Правда, что под карандашом и кистью Угрюмова, Лосенко, Егорова и Шебуева рисунок в нашей Академии стал на высокую ступень античного изящества и утонченности, но впоследствии менее даровитые художники довели эту античность в рисунке до крайней сухости и даже одеревенелости; изучение антиков совершенно поглощало изучение красот в живом теле; между рисовальщиком и натурщиком как бы невидимо и постоянно помещался всегда древний Антиной или Геркулес, смотря по возрасту натурщика... В то время некоторые из рисовальщиков колебались и, рисуя с натуры, в то же время не решались вдруг расстаться со своими заученными приемами; но приезд Брюллова из Италии положил конец всем умничаньям и неуместным идеализациям, по мнению великого живописца, следовало изучать исключительно всю разнообразную прелесть самой натуры» [47].

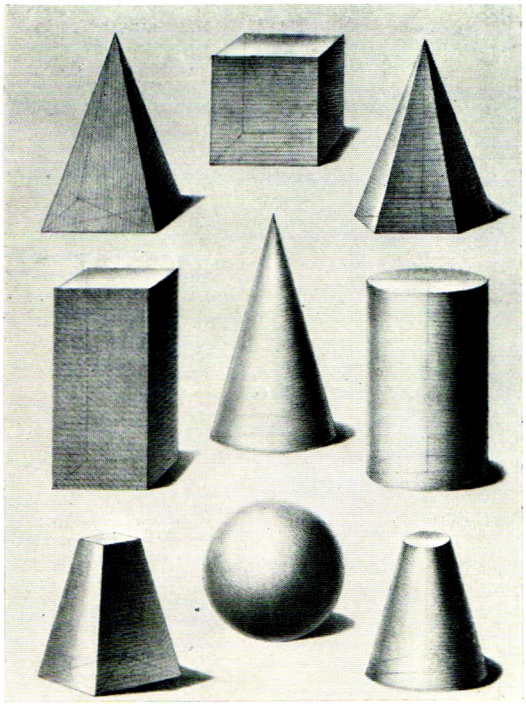
С педагогической деятельностью К. П. Брюллова (1799—1852) связано временное оживление академической системы преподавания. Придавая особое значение рисованию с натуры, внимательно подходя к индивидуальности каждого ученика, Брюллов воспитал таких художников, как П. А. Федотов, А. Агин, Т. Г. Шевченко и другие. Роль Брюллова в истории русского искусства как художника-педагога важна тем, что по сути дела он был одним из последних крупных живописцев XIX века, который пытался обновить академическую методику преподавания, сочетать

134. Ветки деревьев

академические установки с требованием реалистического изображения натуры.

Свои взгляды на рисование как учебный предмет и на методику его преподавания Брюллов высказал в довольно ясной форме. Будучи сторонником строгого академического рисунка, Брюллов в то же время не мог мириться с таким направлением в системе преподавания, которого стали придерживаться в Академии художеств. Обучая своих учеников рисованию с натуры, он говорил: «Рисуйте антику в античной галерее, это так же необходимо в искусстве, как соль в пище. В натурном же классе старайтесь передавать живое тело: оно так прекрасно, что только умейте постичь его, да и не вам еще поправлять его; здесь изучайте натуру, которая у вас перед глазами, и старайтесь понять и почувствовать все ее оттенки и особенности» [48]. Продолжая традиции высокого искусства, Брюллов был противником ложной идеализации, он ратовал за реализм и непосредственность жизненных наблюдений. Он выступал против бездумного заучивания античных канонов — за глубокое и разумное познание природы. «Он мало беседовал со святыми и угодниками, но изучил натуру до мельчайших подробностей и запрещал писать от себя,— он считал это пагубой для учеников» [49]. От учеников Брюллов постоянно требовал, чтобы они в свое свободное время постоянно рисовали с натуры, наблюдали жизнь. В этом отношении его послушным учеником и последователем был Федотов, зарисовки которого нас так очаровывают. Кладя в основу обучения искусству рисование с натуры, Брюллов считал, что ученик не только внимательно изучает ее, но и находит в ней много нового и интересного, а следовательно, обогащает себя и как художника. «Вандик рисовал отлично, руководился натурою во всем; колорит у него верен, весьма близок к

135. Рисунок торса. Таблица из пособия А. Т. Скино и Фебрини «Школа рисования, черчения и перспективы для всех возрастов». 1873 г.



136. Геометрические тела. Таблица из пособия В. В. Пукирева и А. К. Саврасова «Курс рисования». 1874 г.

натуре, а потому и разнообразен; краски простые; живопись его не расцвечена пестрыми, нелепыми пятнами; положение фигур естественно, освещение незатейливо, наконец, круглота, ловкость письма и много силы» [50].

Чтобы овладеть рисунком, прежде всего надо знать анатомию, изучить весь механизм работы и устройства человеческого тела. Знающий художник и работает свободно. «Но прежде всего овладевайте механизмом и ознакомьтесь как можно более с рисунком, чтобы свободно, не затрудняясь, передавать задуманное и прочувствованное» [51].

Если ученик рисовал поверхностно, без учета закономерности анатомического строения формы, Брюллов корил его беспощадно. Однако как педагог и учитель он не ограничивался только замечаниями и объяснениями, но и показывал наглядно ученику, как надо вести рисунок. Это очень ценный и важный момент в методике работы художника-педагога с учениками. Когда педагог демонстрирует перед учениками процесс работы над рисунком, то усваивается не только учебный материал, но и возможности техники исполнения. Показывая тот или иной способ нанесения штриховки, метод выражения формы средствами рисунка, педагог добивается особенно большого эффекта, когда наглядно перед глазами ученика проделывает все это своей рукой. Брюллов же не только показывал, как надо использовать знания и навыки в практике рисования, но и затрагивал эстетическую сторону дела, воспитывал художника, показывал, как можно достигнуть наибольшей выразительности. Вот как об этом писал А. Н. Мокрицкий: «Это что за ладонь? Точно в теплой перчатке... Дайте карандаш: вот как идут пальцы,

чувствуйте красоту линии, ведь немного недоставало, а теперь совсем другая рука: в каждом пальце ищите выражения движения, отвечающего положению руки; заметьте, что рука заодно с лицом действует при каждом внутреннем движении человека» [52].

Чтобы правильно направить ученика, помочь ему овладеть всем этим, Брюллов считал, что вначале ученику надо давать для рисования натуру с ярко выраженным анатомическим строением. «Торс Геркулеса Бельведерского, Лаокоон, Германик и Боец были у него главными статуями для ученика; Антиноя, Аполлона, Венеру и других, с формами более округленными и менее заметными уклонениями линий, советовал изучать позже, оттого что в них более скрыта анатомия» [53].

Однако анатомическими знаниями надо пользоваться умело, говорил Брюллов, анатомия не должна «лезть вперед», нарушать цельность восприятия. Мокрицкий пишет: «Вечером часу в девятом пошел я к Брюллову с классным рисунком с натуры. Он посмотрел его внимательно, указал на недостатки и сделал замечания; потом взял карандаш, нарисовал кисточку, выправил следки, просмотрел внимательно контур и, указывая на красоту линий, сказал: «Видите ли, как нужно смотреть на натуру: как бы ни был волнист контур, рисуйте его так, чтобы едва заметно было уклонение от общей его линии. Здесь нет ни усиленного движения, ни напряжения; фигура стоит спокойно. На что же у вас эти бугры? Смотрите почаще на антики: в них всегда выдержано спокойствие, гармония общей линии, оттого они и прекрасны, оттого они важны и величественны; а изломайте их спокойные линии — ну и будет баррок, и надоедят они скоро» [54].

Главным недостатком Академии Брюллов считал то, что Академия художеств из учебного заведения, из школы превращается в чиновничье учреждение, или, как позже, более резко скажет Крамской, Академия — это звания, чины, кресты, пенсии и тому подобное, но не искусство. «Что вы разумеете под

КУРСЪ РИСОВАНІЯ
СОСТОЯЩІЙ
ИЗЪ 40 №№
РАЗДѢЛЕННЫЙ НА ТРИ ОТДѢЛА
ПРИГОТОВИТЕЛЬНЫЙ, ФИГУРНЫЙ
И
ПЕЙЗАЖНЫЙ.
Анатомическіе рисунки рисованы Профессоромъ
В. В. ПУКИРЕВЫМЪ
ИМЪ ЖЕ ИСПРАВЛЕНЪ И ВЕСЬ ФИГУРНЫЙ ОТДѢЛЪ
Пейзажный отдѣлъ составленъ и рисованъ Академикомъ
А. К. СОВРАСОВЫМЪ.
РИСОВАЛИ НА КАМНѢ:
Академикъ СОВРАСОВЪ Художникъ РЫБИНСКІЙ ученики рисованія СКИНОДАШКИНЪ и ЧУДАНОВЪ.
ИЗДАНІЕ БРАТЬЕВЪ САЛАЕВЫХЪ
Москва 1874 г.
Цѣна за всѣ три отдѣла 4 р. с.
Приготовительный 50 к. Фигурный 2 р. Пейзажный 1 р. 50 к.

137. Титульный лист пособия В. В. Пукирева и А. К. Саврасова «Курс рисования». 1874 г.

словом «академия»?— спрашивал Брюллов.— Какое же частное лицо может дать молодому человеку такие средства изучать искусства, какими располагают правительства? Дело только в том, что там, где найдется талантливый человек, способный увлекать молодежь и руководить ею, там даже независимо от правительства Академия непременно существует; а где такого художника нет, там все правительственные академии превращаются в сборище чиновников, которые приносят искусству не столько пользы, сколько вреда» [55].

Как мы уже говорили, большое значение в обучении рисунку Брюллов отводил личному показу, только наглядность поможет ученику понять и усвоить сказанное, вовлечет его в активный творческий процесс. И, как мы знаем, Брюллов это умел делать блестяще.

Мокрицкий вспоминает: «А как это было нарисовано! Какая черта! Он продолжал рисовать, притирая кое-где пальцем и ища эффекта; я стоял возле и наблюдал, каким волшебством светотени облекался этот рисунок» [56].

Об изумительном мастерстве и умении владеть линией и тоном в рисунке говорят зарисовки Брюллова. Какой бы мы ни взяли рисунок Брюллова, будет ли это набросок с натуры или творческо-композиционный,— мы везде видим, как художник линией передает жизнь и движение. Такое мастерство уже является школой наглядного обучения.

Большое значение Брюллов придавал также технике рисунка. Он считал, что Академия должна учить не манере, а действительно технике. Учитель должен научить ученика в совершенстве владеть техникой рисунка, чтобы художник мог свободно в дальнейшем передавать свои мысли и замыслы. Для этого обучение рисунку надо начинать как можно раньше. «Рисовать надобно уметь прежде, нежели быть художником,— говорил он,— потому что рисунок составляет основу искусства; механизм следует развивать от ранних лет, чтобы художник, начав размышлять и чувствовать, передал свои мысли верно и без всякого затруднения; чтобы карандаш бегал по воле мысли: мысль перевернется и карандаш должен повернуться» [57]. Причем работать над техникой художник должен ежедневно, как музыкант. «Не упускайте ни одного дня, не приучая руку к послушанию. Делайте с карандашом то же, что делают настоящие артисты со смычком, с голосом; тогда только можно сделаться вполне художником» [58].

Развивая академическую традицию обучения рисунку, Брюллов внес и много нового. Прежде всего это метод индивидуального подхода к каждому ученику, развитие индивидуальных особенностей каждого ученика. Все ученики Брюллова отмечали эту особенность его метода преподавания. Своеобразие методики обучения состояло также и в том, что он подходил к своим воспитанникам не как к ученикам, а как к младшим собратьям по искусству. Брюллов считал недостатком академической системы того времени — подавление личности ученика. Нельзя давать наставления ученику, основываясь только на приказании и личном авторитете. Художник не машина, он должен уметь мыслить сам. Особенность методики преподавания Брюллова заключалась также и в том, что он приучал ученика самостоятельно доходить до всего, не мыслить за него. Он не сразу выправлял ошибку в рисунке, а вначале давал возможность ученику самому разобраться в ней. Мокрицкий по этому поводу писал: «Тут Брюллов заметил мое замешательство, но промолчал, дав мне еще несколько минут времени оправиться; наконец, соскучась бесплодным пребыванием «на натуре», он взял кисть и волшебным прикосновением придал портрету и сходство и жизнь» [59].

В то же время Брюллов был очень требователен и не давал особой вольности своим ученикам, а в иных случаях бывал даже строг. Все это повышало его авторитет среди учеников и вселяло в них любовь и уважение к своему учителю. Н. А. Рамазанов вспоминал:

«Совет его или замечание ученику, высказанные всегда чрезвычайно метко и сильно, глубоко залегали в памяти художника и передавались как драгоценность от одного к другому; и потому не удивительно, если при столкновении с бестолковым учеником знаменитый наш профессор выходил из себя и, по своей страстной, энергичной натуре, дарил его резкими эпитетами.

Противоречий он не любил и в случае упорства со стороны молодого художника за свою идею легко переходил к худо скрываемому гневу и едким насмешкам, но по природе своей Брюллов был добр и всегда был готов помочь советом развивающемуся дарованию. Он, как матка с цыплятами, был постоянно окружен то одной, то другой группой молодых художников и, как сам сознавался, предпочитал беседу с молодежью беседе стариковской» [60].

138. Юноша в шляпе. Таблица из пособия В. В. Пукирева и А. К. Саврасова «Курс рисования». 1874 г.

Несмотря на то, что Брюллов был художником с мировой славой, он никогда не зазнавался и всегда был внимателен к начинающим художникам. Рамазанов писал о нем: «В обхождении с учениками Брюллов был прост и не важничал, был доступен каждому; любил шутить и понимал шутку; ученики любили его и боялись» [61].

Исследуя методику работы художника-педагога, мы должны учитывать все — не только его установки, но и умение держать себя с учениками, и его манеру говорить, сидеть, ходить по аудитории, вплоть до выражения лица и глаз. Поэтому там, где это необходимо для более полной характеристики методов преподавания, мы вводим сведения, казалось бы, второстепенного плана, относящиеся к внешнему облику художника-педагога, его манере выражать свои мысли.

В этом плане заслуживают внимания воспоминания Н. А. Рамазанова: «Логика его была ясна и чиста, и потому неудивительно, что всегда светлая мысль его, облеченная в высокие поэтические формы, привлекала и порождала в нем самом, да и в других, новые вереницы блестящих и счастливых идей. Такова обаятельная сила гения, который прочувствовал всем существом своим красоты мира духовного и материального; говорил он быстро и одушевленно; глаза его, заключенные глубоко в своих впадинах, в минуты его разговора загорались особенным огнем; прекрасно округленное и благородное чело обличало его гениальную породу, а игра физиономии не дала бы в эти минуты снять с него портрета и лучшему портретисту» [62].

Различия в методах преподавания заключаются не только в методических установках, но и в самом искусстве преподавания. Одни и те же положения рисунка и живописи могут быть преподнесены ученикам различными путями. И в этом плане много интересного внес в методику преподавания С. К. Зарянко.

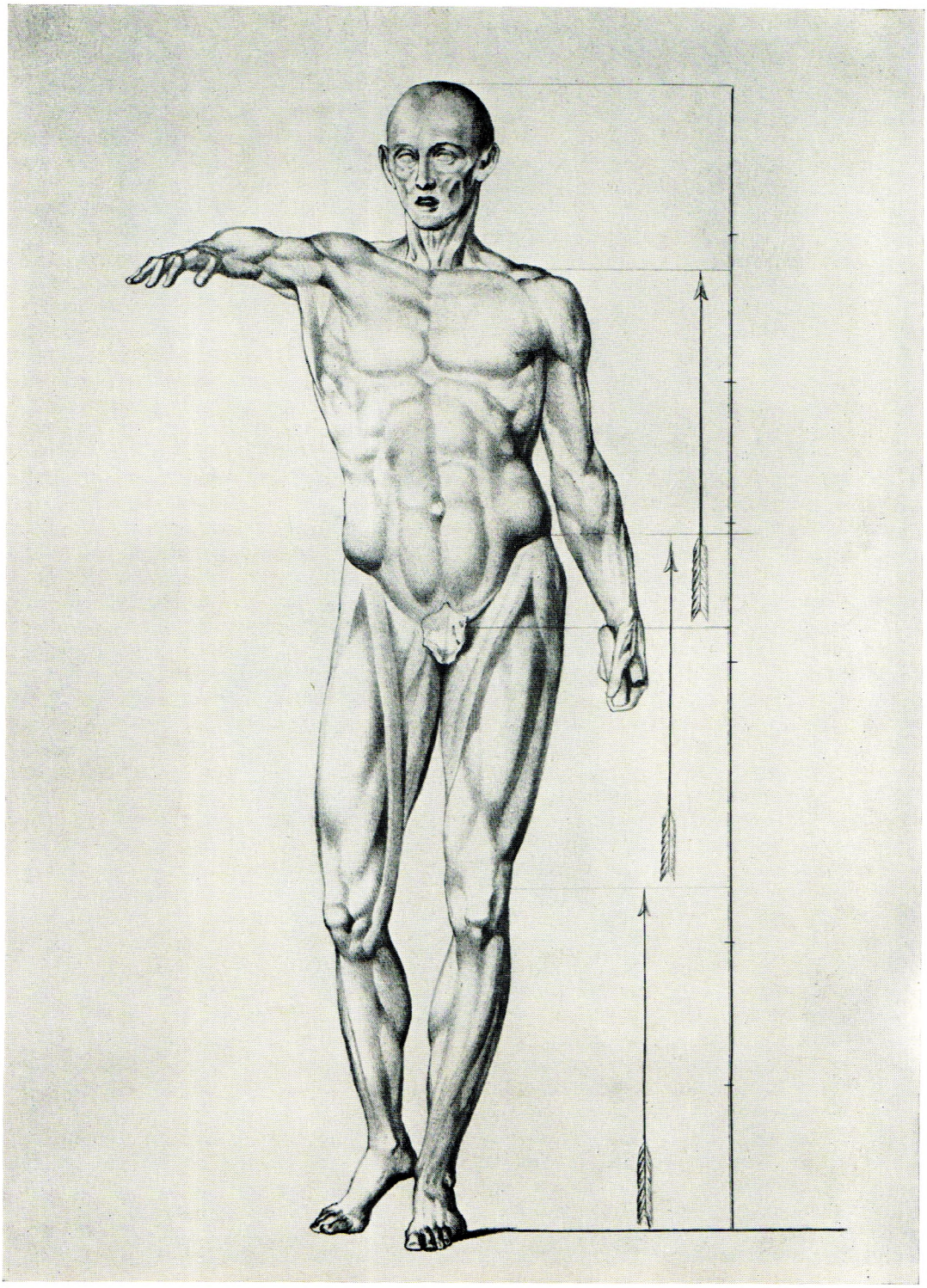
С. К. Зарянко (1809—1870), ученик Венецианова и последователь педагогических идей Брюллова, пытался по-своему использовать их опыт работы в своей педагогической практике. В разработанной Зарянко методике есть много ценных положений, которые не потеряли своего значения и по сей день. Однако, призывая учеников внимательно изучать натуру, он толкал их к пассивному копированию, часто заставлял подробно передавать все детали формы, что шло в ущерб большой форме, цельности рисунка. В этом смысле система Зарянко по сравнению с методикой Брюллова уступала великим идеям художественной педагогики.

В основу своей системы Зарянко положил научные законы перспективы, законы человеческого зрения, законы строения глаза. В письме к Погодину он писал: «Таковы подробности глаз, тончайшие линии и мельчайшие оттенки цветов, служащие ничем не заменимым средством выполнения третьего измерения в глубину картины, заключающегося для живописи в законах линий, света и воздуха. Это такие частности, которые относятся не к техническому, а к научному отделу и составляют главный предмет для училища» [63].

Свою методику преподавания Зарянко строит на научно-теоретическом обосновании рисунка. Перспектива выдвигается на первое место. «Перспектива, то есть сокращение линий, по моему мнению, должна быть объяснена ранее того, чем ученик начнет изучать рисунок, так как только с помощью перспективы можно рисовать сознательно и ясно понимать, что делаешь или почему так, а не иначе делаешь. Бессознательное же рисование, практикующееся до настоящего времени, ведет к тому, что ученик, проучившись 10 лет специально рисованию, в конце концов не умеет нарисовать в ракурсе, или в сокращении ухо, а тем более руку или ногу» [64].

Однако метод раскрытия научных положений перспективы у Зарянко был свой. Он считал, что тот метод, которым пользуются большинство преподавателей, малоэффективен, он не дает возможности ученику усвоить всех тонкостей перспективы. Нужно все до край-

139. Девушка в народном костюме. Таблица из пособия В. В. Пукирева и А. К. Саврасова «Курс рисования». 1874 г.



140. Анатомическая фигура Гудона. Таблица из пособия В. В. Пукирева и А. К. Саврасова «Курс рисования». 1874 г.

ности упростить и сделать наглядным. Простота и наглядность — вот что требуется начинающему рисовальщику, и этого можно добиться простым и оригинальным путем. Достаточно проделать наглядный опыт с помощью палки, веревки и аршина.

Замечательный русский художник Василий Григорьевич Перов, вспоминая, как им объяснял перспективу С. К. Зарянко, писал:

«Перспектива должна быть до крайности проста и сразу понятна каждому ученику, только тогда она и может достигать своего назначения, своей цели. [. . .] Сколько бы ваши преподаватели ни чертили вам линий: горизонтальных, вертикальных и наклонных, прямых, дугообразных и ломаных; сколько они ни ставили бы букв от a до z для обозначения этих линий; сколько бы ни разъясняли сокращение предметов,— вам все, сказанное учителем, быть может, покажется понятным только в классе; но на натуре, на практике вы не примените этой науки к делу до тех пор, пока не объяснит ее вам учитель, пока он не покажет вам законов перспективы простым, практическим, наглядным применением [. . .]

[. . .] Теперь, господа,— обратился Сергей Константинович к ученикам,— приступим к опыту наглядной перспективы. Но прежде я должен объяснить вам по-своему: что такое точка зрения, отдаления и случайные точки.

[. . .] Точка отдаления — вы сами, ваш глаз, ваш рост и та высота, на которой вы стоите; а точка зрения — точка, на которую вы смотрите. Другими словами, точка отдаления есть противоположность точке зрения, и между этими двумя точками лежит то пространство, которое вами видимо и которое отделяет вас от точки зрения. [. . .] Теперь представьте себе, что ваш правый глаз есть точка отдаления. Чтобы отыскать математически верно точку зрения, нужно смерить расстояние от вашего правого глаза до полу, то есть до той точки или плоскости пола, на которой вы стоите... Не угодно ли вам смерить,— обратился С. К. к другому ученику.

Ученик взял аршин и смерил. Оказалось, что от полу до глаза ученика К. было ровно 2 аршина $3^1/_2$ вершка.

— Теперь,— сказал Зарянко,— потрудитесь эту меру перенести на противоположную стену и назначить ее там мелом.

Ученик отмерил на противоположной стене 2 аршина $3^1/_2$ вершка и провел мелом черту. Зарянко похвалил его за понятливость.

Продолжаем далее, господа... Смеряйте теперь расстояние от угла стены и до глаза г. К. Первой мерой мы нашли вертикальную линию, второй же отыщем горизонтальную.

Ученик начал мерить. Оказалось, что от угла комнаты и до правого глаза ученика К. было 4 аршина 5 вершков. Когда эта мера была перенесена на противоположную стену и также обозначена мелом, то Сергей Константинович велел из этих двух точек начертить две линии: одну вертикальную, а другую горизонтальную. Линии были проведены, вследствие чего образовался крест. Точка пересечения двух линий оказалась точкою зрения. Чтобы вполне убедиться, что это математически верно, Зарянко заставил третьего ученика перемерить, и меры были тождественны, то есть точка на противоположной стене приходилась как раз против глаза ученика К. Тогда Зарянко велел в найденную точку вколотить гвоздь. К гвоздю привязана была одним концом длинная веревка; другой же конец ее был подан ученику К. Затем Зарянко велел К. держать веревку в руке, которою и водить, не ворочая головы, по всем направлениям, по всем линиям комнаты, как то: по линиям карнизов, пола, столов и окон. Действительно, все линии комнаты были тождественны с линией веревки. Наконец, все ученики проделали то же самое и на опыте убедились и ясно поняли, что линии всех предметов, параллельных стенам, приходились на линию веревки, то есть имели одну точку схода, которая и была точкой зрения; а противоположная точка, то есть сам ученик, водивший веревку,— точкой отдаления» [65].

141. Породы деревьев. Таблица из пособия В. В. Пукирева и А. К. Саврасова «Курс рисования». 1874 г.

На методе преподавания перспективы С. К. Зарянко мы остановили внимание читателя не случайно. Научно-математический метод преподавания теории перспективы всегда вызывал и до сих пор вызывает неудовольствие художников. Для художника-практика нужны иные методы построения перспектив, а следовательно, и иные методы преподавания. Заслуга Зарянко состоит не только в том, что он об этом заговорил во весь голос, но и впервые предложил новый метод преподавания перспективы и разработал довольно стройную систему обучения. Можно в каких-то моментах и не согласиться с Зарянко, но нельзя отрицать, что его метод обучения в большей степени отвечал запросам художников, нежели метод математиков. Более того, в своих принципиальных установках Зарянко был совершенно прав, и его стремления найти более эффективный метод преподавания перспективы, отвечающий запросам художников, не потеряли своей силы и сегодня. Таким поискам новых методов преподавания перспективы посвящены труды советских педагогов: В. М. Непомнящий. Перспектива в композиции (Чебоксары, 1970); В. Е. Петерсон. Перспектива (М., 1970); В. М. Ратнічин. Перспектива (Киев, 1972).

По-новому подошел Зарянко и к общей системе обучения рисунку и живописи.

Особенностью системы Зарянко является то, что он рассматривает рисунок и живопись в единстве. «Отделение рисования от живописи,— говорил он,— есть метод неестественный. В природе рисунок и освещение так слиты с иллюминацией, так много от нее зависят, получают от нее такое разнообразие оттенков, столько игры и переливов, что освещение не может быть вполне понятно или выражено без иллюминации и не может быть натуральным. Распределение классов должно быть такое, чтобы изучение рисования помогало изучению живописи, и наоборот... Рисунок, взятый отдельно, никогда не удовлетворит глаза, особенно одаренного художественным тактом, и иногда тем более будет казаться неверным, чем более будет сам в себе верен» [66].

Положительным, на наш взгляд, у Зарянко является то, что он отделяет творческие задачи от учебных. Рассматривая рисование как учебный предмет, он основывается не на творческих моментах, связанных с вдохновением, интуицией и т. д., а на строго научных положениях. «Повторяю вам, я люблю труд положительный, математическое знание дела и не признаю произведений по впечатлению или творчества — по вдохновению, как выражаются некоторые жалкие художники» [67].

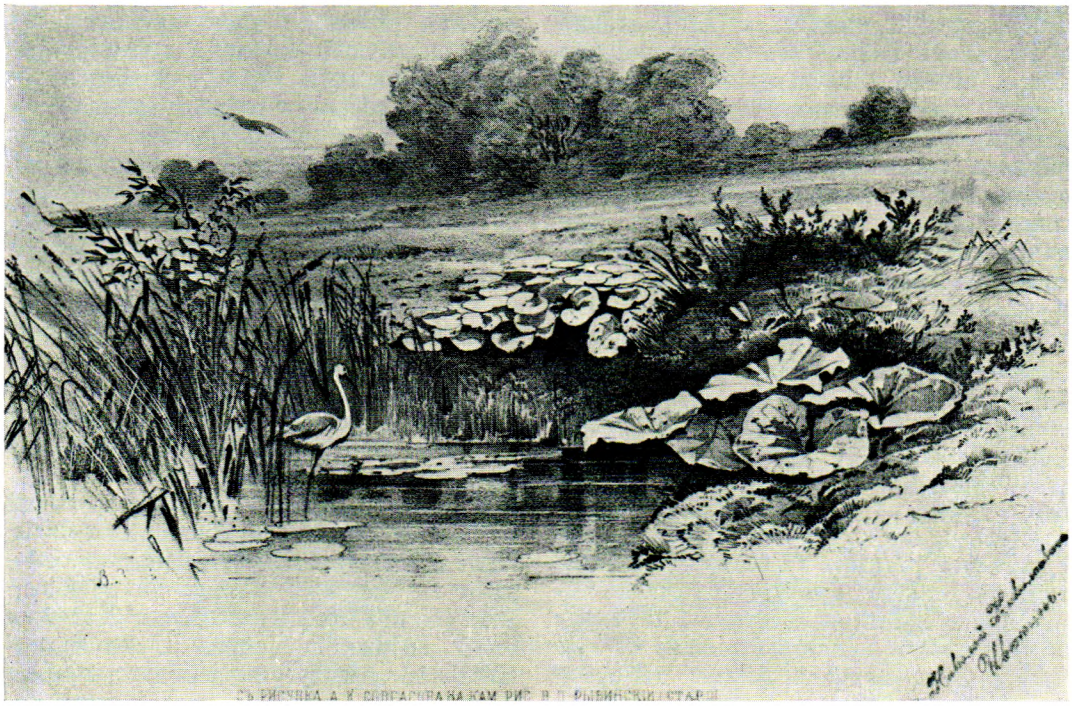
Свои взгляды на рисование как учебный предмет С. К. Зарянко изложил в специальном сочинении, о чем свидетельствует удостоверение, подписанное Щусевым и Моргуновым: «Состоя профессором в Московском училище живописи, С. К. Зарянко в живых беседах и в постоянном воздействии на своих учеников проводил выработанную им систему, основанную на указанном выше натуралистическом толковании форм природы. Эта система была изложена им в известном в свое время сочинении» [68]. Зарянковская система и его методика преподавания еще требуют серьезного анализа.

При более глубоком и внимательном изучении его мыслей мы находим и много очень важных, бесспорных положений.

Педагогический опыт и практика у Зарянко были огромные. Педагогическую деятельность Сергей Константинович Зарянко начал уже в годы обучения в Академии художеств. В эти годы Зарянко особенно тщательно изучал перспективу и много работал как пейзажист. В одном из документов архива Академии мы читаем: «В свободное от занятий и Академии время Зарянко давал частные уроки и изучал основательно перспективу,— за эту перспективную живопись, по программе Академии, изображающую внутренность Николаевского собора в Санкт-Петербурге, возведен он в академики в 1843 году» [69].

В Московском училище живописи и ваяния Зарянко преподавал с 1855 по

142. Обнаженная мужская фигура. Таблица из пособия В. В. Пукирева и А. К. Саврасова «Курс рисования». 1874 г.



143. Пейзаж с прудом. Таблица из пособия В. В. Пукирева и А. К. Саврасова «Курс рисования». 1874 г.

1870 год, где и пропагандировал свою систему и методику преподавания.

Обучение рисованию, по мнению Зарянко, должно начинаться с объяснения явлений перспективы и правил изображения сокращения линий, уходящих в глубину от зрителя. «Перспектива, то есть сокращение линий, по моему мнению, должна быть объяснена ранее того, чем ученик начнет изучать рисунок, так как только с помощью перспективы можно рисовать сознательно и ясно понимать, что делаешь или почему так, а не иначе делаешь. Бессознательное же рисование, практикующееся до настоящего времени, ведет к тому, что ученик, проучившись 10 лет специально рисованию, в конце концов не умеет нарисовать в ракурсе или в сокращении ухо, а тем более руку или ногу» [70].

Объяснения эти должны сопровождаться наглядными примерами.

Большое значение Зарянко придавал законченному рисунку, завершенности учебной работы. Он считал, что ученик не только должен понять закономерность строения формы и ее характерные особенности, но и уметь их выразить в полную меру в рисунке или живописи. Кто выступает против законченности, тот выражает свою беспомощность. «Я утверждаю, что так думать и говорить могут только те художники, которые не в состоянии, или, вернее, не умеют закончить; которые стоят на низшей ступени развития в искусстве и которые могут написать только эскиз, но не картину, могут передать намек на сходство с оригиналом и никогда не достичь поразительного сходства» [71].

Однако усилия отдельных художников-педагогов отстоять научные основы учебного рисунка, дать правильное академическое направление преподаванию уже не могли остановить широкого и повсеместного отхода от традиций академической школы. Одни полностью

отвергали академическое направление и старались найти что-то совершенно новое, другие тянули назад к слепому подражанию классике. Так, например, возмущаясь нововведениями С. К. Зарянко в Московской школе живописи и ваяния, П. А. Десятов в 1856 году писал: «Об предложении устроить еще класс живописи с простых предметов, то есть с вещей, мебели, тарелок и проч., я никак не могу согласиться с мнением г-на инспектора... Мальчик, поступая в училище в оригинальные классы, тотчас садится за изящный, литографированный или гравированный оригинал, потом переводится в гипсовый класс на изящную античную голову, потом на фигуру, чертит с изящного эстампа и так далее, так что с самого начала поступления ученика в школу преподаватели обставляют его предметами изящными в области искусства... и вдруг этого ученика будут заставлять по три часа в день изучать формы табурета или какой-нибудь тарелки» [72].

Казалось бы, П. А. Десятов ратовал за академическую школу, однако в действительности он не пошел по пути дальнейшего развития методов академической системы, а повернул дело вспять, призывал вернуться к копированию образцов, безоговорочному следованию классическим канонам:

«Изучая понимание какого-нибудь исторического события у нескольких первоклассных художников, видя различие и оригинальность их взгляда, его (ученика.— *З. Ф.*) собственное понятие расширяется, и из сравнения у самого взгляд становится самобытным и оригинальным, короче сказать, не изучая сочинения художников, невозможно быть композитором, не помогут ни науки, ни образование, и самая ученая голова не в состоянии будет сочинить самой дурной картины.

...Человек, который много чертил с образцовых эстампов никогда их не забудет и, изучая красоты и недостатки их композиций, делается строг к своим сочинениям» [73].

Как мы видим, после 50-х годов XIX века академические методы преподавания начинают трактоваться с самых различных и очень противоречивых точек зрения. Противоречие наблюдается во всем — в терминологии, в определениях, в рекомендации методов работы с учениками. Более того, даже сам термин «рисунок» начинает пониматься по-разному. Отмечая характерные особенности в истории развития рисунка в России, А. А. Сидоров пишет: «В практическом художественно-профессиональном, литературно-критическом обиходе второй половины XIX века термин «рисунок» как понятие применялся в самых разных значениях. Различие этих значений сохранилось, быть может, и доныне» [74].

В корне меняется и лицо русской Академии художеств. В ее стенах начинают преподавать Вениг, Шамшин, Якоби и другие. Как говорил В. Н. Яковлев: «Немец Неф преподавал, едва-едва умея говорить по-русски, а вся «художественная мудрость» и педагогические приемы Шамшина буквально выражались в двух фразах: «Поковыряйте в носу! Покопайте в ухе!» [75]. Из этого замечания видно, на каких пустяках останавливали подобные преподаватели внимание, забывая, а вернее, не умея выделять главное. Такие учителя уже не обучали грамоте искусства. Они пренебрегали традициями старой Академии, заменяя их мелочным поверхностным преподаванием, ничего общего не имеющим с задачами серьезной учебы. Уже не было понимания законов строгого конструктивного и синтетического обобщения рисунка. Все подменялось мелочным, натуралистическим срисовыванием, выхолащиванием манеры — техники. В рисунке стали больше цениться техника, голая виртуозность, так называемая техника «тушовка с конопаткой». Об этой технике рисунка ученица Санкт-Петербургской рисовальной школы Лаврентьева писала: «Метода его (Нотбека.— *Н. Р.*) была тушовка самая тщательная, с конопаткою, то есть заделыванием всех неровностей между штрихами в косую клетку. Любимыми его выражениями были: «это надо прочувствовать» и «надо, чтобы

тушовка играла»[76]. Рисование как основное звено в системе художественного образования явно недооценивалось. Профессора в классах появлялись очень редко, а если и появлялись, то на несколько минут, чтобы небрежно просмотреть работы учеников. Некоторые профессора вообще не подходили к ученикам. Так, например, вспоминая о Бруни, И. Е. Репин писал: «Бруни был ректор Академии, очень важный генерал. В классах появлялся редко, к ученикам не подходил и только величественно проходил над амфитеатром натурного класса». Изменилось и само отношение к задачам искусства: вместо действительного понимания природы появилась грубая фальшь. Бездарные учителя убивали живой дух и дарование своих учеников. Вдохновляясь идеями религиозных сюжетов, историческими событиями Древней Греции и Рима, эти педагоги отдалялись и отдаляли своих учеников от запросов жизни. Академия художеств была отгорожена от жизни, от реальной действительности.

Подводя итоги, нужно отметить, что развитие методов преподавания рисования к концу первой половины XIX века приобретает очень сложный характер. В официальной художественной школе качество рисунка и методов его преподавания заметно снижается; подавляющее большинство художников-педагогов начинают тяготиться своей работой, и только некоторые из них пытаются исправить создавшееся положение. Развитию методов преподавания в Академии художеств мешали также устаревшие эстетические нормы, слепое следование старым академическим установкам. Во второй половине XIX века новые взгляды на искусство и новые методы его преподавания разрабатывались, как правило, уже вне стен Академии, а если внутри нее, то вопреки насаждаемым ею установкам.

ПРИМЕЧАНИЯ

[1] Подробнее о И. В. Буяльском см.: К. М. Марголин. Илья Буяльский. М., 1948.

[2] ЦГИАЛ, ф. 789, оп. 20, ед. хр. 27.

[3] Там же.

[4] Мастера искусства об искусстве. М., 1969, т. 6, с. 166.

[5] Н. Молева и Э. Белютин. Русская художественная школа первой половины XIX века. М., Искусство, 1963, с. 35.

[6] 31 июля 1823 года Оленин пишет министру Духовных дел и Народного Просвещения: «С самого начала управления моего Императорской Академией художеств я удостоверился, что для достижения главной цели сего полезного заведения, которая состоит в образовании искусных художников, между прочим необходимо нужными пособиями, составление особых учебных книг, служащих для наставления учащихся в теории и начальной практике изящных искусств, должно быть первым попечением президента сей Академии, дабы ему надлежащим образом приступить к исполнению предписанного законом, в первых статьях его обязанностей.

Составление сих книг тем более нужно, что таковых у нас в России вовсе нет, и что до сего времени даже в просвещеннейших землях Европы оных не имеется в надлежащей для учеников полноте и ясности, а более всего в систематическом, особенно для них приспособленном порядке. ...Побуждаемый однако же совершенным у нас недостатком в настоящих правилах рисования и особенно Анатомии для питомцев Импер. Академии художеств, обучающихся живописи и ваянию: я решился обратить на сии важные для них предметы особенное внимание Гг. профессоров академии — полагая неукоснительно предложить тому, кто из них пожелает принять на себя труд исполнить сии две первые части назначенного мною курса рисования и Анатомии, я случайно встретился с Г-н Проф. Шебуевым и ему первому сообщил мое намерение, изъявляя при этом крайнее мое опасение, что: за неимением до селе не токмо в России, но, можно смело сказать, даже и в других землях Европы надлежащего для художеств курса Анатомии: едва ли кто из Гг. профессоров возьмется вырисовать с натуры нужное количество анатомических рисунков, чтоб дать питомцам сей Академии истинное понятие о сем необходимом для них познании.

...Г-н Шебуев, узнав о моем намерении неожиданно мне предложил рассмотреть имевшиеся у него анатомические рисунки,

большею частью снятые им с натуры во время пребывания его в Италии о коих до того времени я никакого сведения не имел.— Усмотрев с большим удовольствием превосходство его эскизов перед всем, что мне в этом роде удалось до селе видеть, я склонил Г. Шебуева попытаться выгравировать сии эскизы на меди, на подобие карандашевых рисунков.— Сие трудное дело я предложил исполнить самому Г-ну Шебуеву, по той причине, что рисунки его, долженствуя служить учебными образцами, должны быть и на меди выражены с тою правильностью в абрисах и с тою смелостию в отделке, которые могут быть исполнены только самим рисованием, или особо к сему роду приготовленным гравером. Г. Шебуев, согласясь на мое предложение в несколько месяцев сам выгравировал, или лучше сказать, вырисовал на меди довольно удачно до 36 анатомических рисунков. По окончании сей трудной работы Г-н Шебуев, побуждаемый похвальным сомнением в совершенстве оной: чувство столь полезное для достижения высшей степени славы во всяком деле; рассудил сверить гравированные свои рисунки с натурою, и на сей конец показал их Адъюнкт-профессору Анатомии здешней Медико-хирургической Академии Г-ну Буяльскому. Сей искусный прозектор, усмотрев некоторыя неисправности в положении мускулов, заключил, что трупы с которых Г-н Шебуев рисовал в Италии, вероятно, были приготовляемы для учения врачей, а не художников; ибо для последних сии приготовления должно делать совсем другим образом, а именно: сколько можно сохранить с них при снятии кожицы самую форму, которую ни под ней имеют, когда человек в живых еще находится. Чтоб доказать справедливость своего заключения г-н Буяльский приготовил один труп и представил его в этом виде г-ну Шебуеву. Сей истинный художник, удостоверясь, что новое анатомическое приготовление г-на Буяльского гораздо превосходнее тех, которые он в сем роде видел в Италии, решился пожертвовать в пользу художества временем и трудом, употребленными на гравирование сделанных им в Италии рисунков, и, немедленно уничтожил уже готовые доски, начал снова с самой натуры (приготовляемой для него г-н Буяльским) перерисовать все, что им в Италии было сделано: к чему прибавил он немалое число новых нужных рисунков, снятых также с натуры. Сею тяжелою во многим отношениях несносною и даже опасною для здоровья работою, Шебуев занимался ежедневно в течение семи недель сряду без всякого отдыха и наконец представил мне многочисленное и весьма искусно вновь сделанное собрание рисунков, могущих действительно служить к пользе художников. Посредством сих рисунков гораздо совершеннейших против прежних эскизов, можно было приступить к составлению полного для художников курса Анатомии тела человеческого. Столь великий успех в самом требуют деле по части предполагаемой мною учебной для молодых художников книг, понудил меня предложить Г-ну Шебуеву заняться уже и другими частями, по необходимости входящими в состав оной, как то основательными правилами размера и движений тела человеческого, указанием образцовых оного форм и некоторою частию Ангеологии или жилословия, чтобы показать положение нескольких видимых кровавых жил в теле человеческом. Г-н Шебуев, согласясь и на сие мое предложение, немедленно занялся соображением правил, до сих пор употребляемых в разделении головы человека, как той части тела, которая от самых отдаленных времен принята художниками главною мерою тела, а под отделения оной подробными мерами всех членов вообще. Г-н Шебуев соображая известные по сей части методы остановился на последнем изданном Г-ном Сальважем, который столь благоразумно основал разделение головы на неподвижных в лице пунктах, определяемых костями оной. На сем основании Г-н Шебуев, взяв за образец красоты европейских народов голову Аполлона Бельведерского, после многих над нею исследований наконец решился разделить ее по удобности на семь равных частей, которые должны уже служить подробною мерою всем другим мелким частям тела человеческого. Определив таким образом сию новую начальную меру, он расположил очертание головы по весьма основательному соображению в прямых квадратных линиях, а не в круглых или овальных, как то до селе почти всеми художниками употреблялось.

Знаменитый А. Дюрер принял отчасти методу в изданной им книге размера человеческого тела (1523 г.). После сего приступил он также и к размеру всего стана посредством головы и ее разделения. Кроме вышесказанного Г-н Шебуев согласился принять на себя труд выразить и некоторыя движения лица в сильных страстях человека, а также и главныя движения тела. Наконец он взялся вырисовать несколько древних статуй для указания образцовых форм тела человеческого. Между тем занялся он также и письменным изложением правил, предполагаемых им в размерах разных частей тела человеческого — а Г-н Буяльский по знанию Анатомии взял себя труд привести в порядок все нужные толкования к Остеологии, Миологии и Ангеологии для художников. Имея в виду столь много превосходных материалов к составлению полного курса правил рисования и анатомии; я решился расположить сию книгу уже в надлежащей мере ея

предназначения, согласно с ея наименованием. Вследствие чего и положил составить ее из трех частей, разделив оныя в следующем порядке, а именно: первые две будут в себе содержать: одна размер, формы и разные изменения тела человеческого, а другая: Анатомию оного для художников, обе они будут исполнены усердными и без сомнения успешными трудами Г-на Шебуева и составлять главнейшие части сего сочинения. Третья же часть, как необходимое положение к первым двум, должна будет показывать ученикам: формы известнейших пород в царствах животных и растений. Сия третья и последняя часть полного курса правил рисования может быть со временем приведена в исполнение по предложенному ей общему плану, художниками искусными в изображении с натуры животных и растений. Вот в кратких словах все содержание первого частного курса из числа предполагаемых мною трех общих курсов для молодых художников. Таковых в здешней Академии теперь вовсе нет, и едва ли оные имеются в других подобных даже стародавних в Европе заведениях...

Между тем я смею ласкать себя надеждою, что и Г-н Адъюнкт-профессор Буяльский столь много способствовавший к успеху в сем трудном деле, для поощрения его к дальнейшим трудам, ныне же будет иметь щастие воспользоваться высокомонаршею милостью за оказанные уже им услуги в пользу Императорской Академии художеств. Подписал президент А. Оленин» (ЦГИАЛ, ф. 789, оп. 20, ед. хр. 27, л. 2/9—12/19).

[7] Русская старина, 1876, № 2, с. 313.

[8] Ф. Г. Солнцев. Моя жизнь. Труды и археологические изыскания.— Русская старина, 1876, № 2, с. 314.

[9] Н. Тютрюмов. Путешествие русского художника по Европе в 1857 году.— Живописный сборник. СПб., 1858, с. 12.

[10] Егоров Алексей Егорович (1776—1851) — замечательный художник и педагог. Педагогической деятельностью начал заниматься с 1789 года как преподаватель рисования. В 1807 году Егоров и Шебуев были приняты в Академию на должности адъюнкт-профессоров. В 1812 году Егоров был возведен в звание профессора. В 1831 году Егоров получил звание профессора первой степени, а в 1832 году — звание заслуженного профессора. Как педагог и рисовальщик пользовался огромным авторитетом не только среди учеников Академии, но и среди художников. А. Андреев писал о нем: «Как учитель, Егоров походил на учителей древних школ, где братство и дружество связывали наставников с учениками, но вместе с тем какое-то патриархальное старшинство видно было в этом кажущемся равенстве. Для него ученик был сын, и друг, и домочадец, и часто служитель. И никто не обижался этим, напротив, все обожали его. Способ его учения, был указание делом, а если иногда и словом, то кратким и отрывистым. Он никому не отказывал в своих советах и уроках. Популярность его была удивительна» (А. Н. Андреев. Живопись и живописцы главнейших европейских школ. СПб., 1857, с. 500).

[11] Н. Кукольник. Картины русской живописи. СПб., 1846, с. 99.

[12] А. Н. Андреев. Указ. соч., с. 505.

[13] ЦГИАЛ, ф. 789, оп. 20, ед. хр. 27.

[14] Журнал изящных искусств, 1823, № 5, с. 501. Однако это была только часть «Полного курса правил рисования и анатомии». Из архивных документов явствует, что Шебуевым было подготовлено к изданию четыре книги, которые Академия возвратила вдове Шебуева 4 февраля 1860 года (ЦГИАЛ, ф. 789, оп. 14, ед. хр. 20 III, л. 82).

[15] Н. А. Рамазанов. Указ. соч., с. 2—3.

[16] В архивных материалах мы находим:

«22 июня 1855 года. В Совет Императорской Академии художеств.

Честь имею представить Совету о испрошении соизволения Ея Императорское Величество Президента Академии, воздвигнуть памятник достойнейшему из русских художников и принесшему особую честь и пользу художествам, покойному Заслуженному Ректору Василью Козьмичу Шебуеву, по подписке гг. членов Академии художеств и ея учеников, из коих некоторые изъявили свое желание и просили меня донести о сем Совету» (ЦГИАЛ, ф. 789, оп. 14, ед. хр. 20 III, л. 56).

[17] ЦГИАЛ, ф. 789, оп. 20, ед. хр. 27, л. 47.

[18] ЦГИАЛ, ф. 789, оп. 20, ед. хр. 27.

[19] И. И. Виен. Краткое историческое обозрение скульптуры и живописи с полным показанием сильного влияния анатомии в сии два свободных художествах. СПб., 1803, с. 109.

[20] А. Войцеховичъ. Опыт начертания общей теории изящных искусств. М., 1823, с. 77.

[21] А. Писарев. Предметы для художников. СПб., 1807, с. 34.

[22] А. Гевлич. Об изящном. СПб., 1818, с. 7.

[23] Журнал изящных искусств, 1807, с. 17.

[24] О связи Арзамасской школы с Академией художеств в своих воспоминаниях учитель И. М. Зайцев писал: «Дом Ступина был обширный: в двух залах размещались ученики, в третьей — помощники. Была также особого построения большая галерея для статуй, античных голов и массы картин. Все эти пособия то приобретались покупкою в Петербурге, то присылались академиею в подарок Ступину...

Занятия наши шли систематично и успешно. Лучшия работы учеников посылались раз в год в Академию художеств, на экзамен, и нередко случалось, что Академия удостаивала и высылала ученикам в

награду серебряные медали» (Воспоминания старого учителя И. М. Зайцева. — Русская старина, 1887, № 2, с. 667).

Более подробные сведения об Арзамасской школе живописи см.: П. Корнилов. Арзамасская школа живописи первой половины XIX века. Л. — М., 1947.

[25] Воспоминания об А. Г. Венецианове и учениках его. — Отечественные записки, 1857, т. CXV, с. 90.

[26] Там же, с. 101.

[27] Цит. по: Н. Молева и Э. Белютин. Русская художественная школа первой половины XIX века, с. 370.

[28] Мастера искусства об искусстве, т. 6, с. 404.

[29] В «Нечто о перспективе» Венецианов пишет: «Желая показать некоторые правила, посредством коих может художник иметь о ней хорошее понятие, начнем с самого простого и самого легчайшего.

Правило 1-е. Возьмем какой-нибудь предмет для приведения в перспективном виде, то есть в сокращении, например, точку. Назовем эту точку данная «а». Потом вообразим себе зрителя, который пришел для снимания предмета, и поставим другую точку «б», которую назовем точкой зрения. Зритель, приходя снимать данный предмет, непременно должен взглянуть на оный и в это мгновение образуется линия из его глаза прямо на предмет, которую мы назовем перпендикуляром зрения «в». Но так как наше зрение имеет границы, то есть ограничивается углом 90 градусов, ибо более этого пространства глаз наш вместить не может, ибо и этого довольно для помещения на всякой картине (что же мы увидим, более, разумеется, несколько повернувшись в сторону, то это будет уже лишнее), в таком случае мы проведем от точки зрения «б» угол «г», который и назовем угол зрения «Г». Зритель должен иметь картину или стекло «х» параллельно своим глазам, «х» стекло он может поставить против себя на том расстоянии, как ему нужно. Следовательно, мы протянем линию вертикально перпендикуляру зрения, и где эта линия пересечет угол зрения, тут мы найдем ширину картины, а где стекло пересечет перпендикуляр зрения, тут уже будет данная точка в сокращении. Но так как перед глазами нашими всегда есть линия, стоим ли мы или сидим, то от глаза зрителя проведем линию параллельно земле и назовем (ее) горизонт зрения.

В этом правиле мы смотрели прямо на предмет, как бы человеку в лицо, и узнали его ширину, но он также должен иметь и высоту, и для сего, чтобы узнать, взглянем на него сбоку, то есть в профиль. Для сего проведем мы линию и назовем ее земная линия «а», поставим на земную линию стекло и поставим его параллельно зрителю в таком от него расстоянии, как он находится от точки зрения в 2-м правиле. Потом перенесем на земную линию данную точку «а», и положим ее на таком расстоянии от стекла, как находится в правиле 1-м «х», на оную точку от глаза зрителя проведем линию, как он взглянул вниз, «г». Потом ограничим глаз зрителя в 90° и где угол зрения и линия, падающая на данную точку, пересечет стекло, это пространство между пересекающими линиями будет высота картины» (Н. Молева и Э. Белютин. Русская художественная школа первой половины XIX века, с. 372—373.)

[30] А. Сапожников. Курс рисования. СПб., 1879, с. 34.

[31] А. Сапожников. Курс рисования. СПб., 1855, с. VII.

[32] ЦГИАЛ, ф. 789, оп. I—II ч., ед. хр. 65.

[33] А. Сапожников. Курс рисования. СПб., 1847, с. 1—2.

[34] Там же, с. 7.

[35] Там же, с. 21.

[36] Там же, с. 33.

[37] Там же, с. 81.

[38] ЦГИАЛ, ф. 789, оп. I ч., ед. хр. 65, лист I.

[39] Там же.

[40] А. Сапожников. Курс рисования. Тетрадь 2-я. СПб., 1875, с. II—III.

[41] Х. Войцехович. Указ. соч. с. 57.

[42] Там же, с. 13.

[43] Там же, с. 29.

[44] Там же, с. 44.

[45] Там же, с. 77.

[46] В этом пособии авторы разделились и каждый разрабатывал свой раздел. А. Т. Скино подготовил весь курс рисования и перспективы, Фебрини — курс черчения, а также дополнил текстом и чертежами раздел перспективы.

[47] Н. А. Рамазанов. Указ. соч., с. 177.

[48] Там же.

[49] В. Перов. Наши учителя.— Художественный журнал, 1881, окт., с. 59.

[50] Цит. по: Воспоминания А. Н. Мокрицкого.— Н. Машковцев. Книга для чтения по истории русского искусства. Вып. 3. М. — Л., 1949, с. 151.

[51] Там же, с. 149.

[52] Там же.

[53] Там же, с. 148.

[54] Там же, с. 146.

[55] Цит. по: Н. М. Молева. Выдающиеся русские художники-педагоги. М., 1963, с. 192—193.

[56] Воспоминания А. Е. Мокрицкого, с. 140.— Н. Машковцев. Указ. соч.

[57] Цит. по: Н. М. Молева. Указ. соч., с. 195.

[58] Цит. по: Воспоминания Н. А. Рамазанова.— Н. Машковцев. Книга для чтения по истории русского искусства. Вып. 3, с. 171.

[59] Воспоминания А. Н. Мокрицкого, с. 149—150.— Там же.

[60] Н. А. Рамазанов. Указ. соч., с. 182—183.

[61] Там же.

[62] Н. Машковцев. Указ. соч., с. 158.
[63] Современная летопись, 1864, с. 20.
[64] Цит. по: В. Перов. Наши учителя, с. 193.
[65] Мастера искусства об искусстве. М., 1969, т. 6, с. 404—405.
[66] Цит. по: О. А. Лясковская. П. П. Чистяков. М., 1950, с. 44.
[67] Художественный журнал, 1881, № 9, с. 112.
[68] ЦГИАЛ, ф. 789, оп. 14, ед. хр. 2, 3.
[69] Там же, л. 35.
[70] Цит. по: В. Перов. Наши учителя.— Художественный журнал, 1881, № 10, с. 193.
[71] Художественный журнал, 1881, № 12, с. 343.
[72] Искусство, 1947, № 5, с. 90.
[73] Цит. по.: З. И. Фомичева. А. Г. Венецианов — педагог. М., 1952, с. 55.
[74] А. А. Сидоров. Рисунок русских мастеров (вторая половина XIX в.). М., 1960, с. 7.
[75] Цит. по: И. В. Евдокимов. Суриков. М., 1940, с. 38.
[76] Русская старина, 1889, № 11, с. 449.

ГЛАВА III

МЕТОДЫ ПРЕПОДАВАНИЯ РИСОВАНИЯ ВО ВТОРОЙ ПОЛОВИНЕ XIX ВЕКА

Исследуя историю развития методов преподавания рисования во второй половине XIX века, мы видим, что академическая система художественного образования в целом идет по нисходящей. Снижается уровень методической подготовки преподавателей рисования, нарастают противоречия между официальной императорской Академией художеств и обществом прогрессивных русских художников в идейно-эстетических взглядах, что приводит к бурным взрывам, как, например, бунт четырнадцати (9 ноября 1863 года) во главе с И. Н. Крамским.

Внутренние конфликты в Академии художеств между администрацией и значительной частью преподавателей, выполнявшими указания и установки царского двора, и воспитанниками, чья творческая практика не могла согласовываться с административными предписаниями, приобретают, начиная со второй половины XIX века, особую последовательность и остроту.

Свое действенное влияние здесь оказывали и философско-эстетические взгляды русских революционных демократов — В. Г. Белинского, Н. А. Добролюбова, Н. Г. Чернышевского, — и не только на постановку педагогической деятельности в художественной школе, но и в общеобразовательной.

Особенно ценный вклад в развитие педагогической мысли в России 1860—1880-х годов был сделан Н. Г. Чернышевским (1823—1889). Будучи материалистом, Чернышевский считал человеческое познание способным правильно отражать действительность, а цель познания он видел в революционном изменении всей жизни и с этих позиций придавал особое значение широкому просвещению народа как средству завоевания свободы. От сочинений Чернышевского, по выражению В. И. Ленина, «веет духом классовой борьбы» [1].

Чернышевский подверг резкой критике современную ему школу, в том числе и художественную, с ее рутиной, мракобесием и схоластикой, неспособностью воспитать любовь к науке, идейность и принципиальность. В теории воспитания он исходил из материалистического взгляда на природу человека как единое, неразрывное целое ее двух сторон — телесной и духовной, говорил о необходимости гармонического развития человеческой личности. В диссертации «Эстетические отношения искусства к действительности» (1855) Чернышевский, определяя сущность искусства, писал: «Воспроизведение жизни — общий характеристический признак искусства, составляющий сущность его; часто произведения искусства имеют и другое значение — объяснение жизни; часто имеют они и значение приговора о явлениях жизни» [2].

Рассуждая о воспроизведении образа предмета в рисунке, Чернышевский заставляет художника задуматься о единстве формы и содержания в искусстве: «Но «прекрасно нарисовать лицо» и «нарисовать прекрасное лицо» — две совершенно различные вещи» [3]. Главное же кредо Чернышевского — «прекрасное есть жизнь», отсюда задача педагогики — научить людей видеть прекрасное в жизни, в реальной действительности.

Академия художеств под нажимом сверху продолжала придерживаться прежней педагогической линии. Воспитанники Академии продолжали писать картины на сюжеты из греческой мифологии и сказания о жизни Христа, отыскивая прекрасное в мифологии, фантазии, а не в реальной действительности.

Однако сдерживающая политика администрации Академии, с ее теорией «высокого искусства», уже не могла противостоять новым прогрессивным теоретическим взглядам на искусство. Академия уже не могла удержать своих питомцев от того, что им предлагала реальная жизнь.

В 1863 году четырнадцать учеников Академии обратились к Совету с просьбой «о дозволении свободно выбирать

сюжеты» для дипломных работ. Они просили дозволения писать картины на сюжеты русской истории, отразить чувства, мысли и чаяния русских людей. Но им было отказано, и 13 человек, во главе с И. Н. Крамским, демонстративно вышли из Академии, организовав «Артель художников», а впоследствии Товарищество передвижных выставок.

Найти правильный выход из создавшегося положения могли немногие, только художники, сильные духом, успевшие понять искусство. Подавляющее же большинство либо продолжали безропотно следовать ложному академизму, либо начисто отвергали всякую школу и начинали творить без всяких правил и законов. Таких художников-недоучек было немало. О. Планш в 1858 году о таких художниках писал: «Едва научившись держать кисть в руках, они оставляют мастерскую учителя, преподавшего им первые правила искусства, и уединяются, чтоб не утратить оригинальности собственной мысли. Они задают себе вопросы, отвергая всякое преподавание, как принадлежность рабства, роются в своей памяти, озирают окружающие их предметы, и когда приходит пора приступить к делу, удивляются, что кисть не слушается их, и обвиняют кисть, вместо того, чтоб обвинить собственную мысль. Они презрели надежных путеводителей, хотели сами проложить новую тропу и пошли наудачу. Поздно постигают они опасность такой заносчивости, но не смеют воротиться назад и, для успокоения совести, выдают себя за непризнанных гениев»[4].

Ниспровергателей школы, Академии всегда было много. Мы привели здесь слова О. Планша потому, что они назидательно звучат и сегодня. История — это не сборник интересных фактов, служащих для развлечения читателя, а фактов, из которых читатель должен извлекать уроки.

После 60-х годов стремление русских художников к теоретическим изысканиям и интерес к вопросам методики преподавания заметно ослабевают. И это понятно. Людей России в то время волновали более важные проблемы жизни.

В 1861 году было отменено крепостное право, вся страна ждала коренных изменений, но они не последовали.

В. И. Ленин по этому поводу писал: «Пресловутое «освобождение» было бессовестнейшим грабежом крестьян, было рядом насилий и сплошным надругательством над ними... Вся вообще «эпоха реформ» 60-х годов оставила крестьянина нищим, забитым, темным, подчиненным помещикам-крепостникам и в суде, и в управлении, и в школе, и в земстве»[5].

Вполне естественно, что передовые художники 60-х годов не могли не обратить своего внимания на данное положение и повели непримиримую борьбу против остатков крепостничества в России. Так, например, В. Г. Перов создает целый ряд произведений обличительного характера, вскрывая темные стороны действительности: «Похороны крестьянина», «Тройка», «Проповедь на селе», «Сельский крестный ход на пасхе», «Чаепитие в Мытищах» и др. Такие произведения рождали революционно-демократические настроения в массах, будили умы и волновали сердца людей.

Не остался равнодушным Перов и к делу художественного образования молодежи. Имя Василия Григорьевича Перова (1833—1882) не обойдено молчанием в истории художественной педагогики. В свое время он внес известный вклад в методику преподавания. Это был художник-педагог с новыми революционно-демократическими взглядами, с новыми педагогическими установками. Он был категорически против официального направления Академии художеств, с ее уходом от жизни, от прогрессивных традиций академической школы. Он по-своему стал претворять в жизнь методические установки, преподанные ему Скотти, Мокрицким и Зарянко. Кое в чем он соглашался с ними, а во многом был и не согласен. Соглашался он с ними в главных направлениях художественной педагогики: в научном обосновании методики преподавания, в точном и объективном воспроизведении натуры, в отстаивании

реалистических принципов искусства. Однако по-новому Перов относился к задачам учебного рисунка. В учебном рисунке должны решаться и творческие задачи, одни учебные задачи будут воспитывать ремесленника, а не художника. Зарянко считал, что рисунок и живопись — это одно целое. Перов, следуя этому же взгляду, указывал, что рисунок должен быть в тесной связи и с композицией. Каждая натурная постановка должна иметь «картинную установку зрения» [6].

Будучи противником официального академизма, Перов в то же время никогда не отрицал серьезного и углубленного изучения научных основ рисунка, академического штудирования натуры. И сам Перов всегда внимательно относился к натуре. Стремление найти методы преподавания, которые бы помогли, с одной стороны, продолжить и развить академические принципы учебного рисунка, а с другой — развивать индивидуальные творческие способности ученика, — и было то новое, что внес Перов в методику преподавания и которое в дальнейшем продолжали развивать такие замечательные художники-педагоги, как И. Н. Крамской и П. П. Чистяков.

Полностью развить свои методические положения Перову не удалось. Причиной этому были, с одной стороны, сравнительно небольшой стаж педагогической работы (10 лет в Московской школе живописи, ваяния и зодчества), с другой — ранняя смерть художника. Кроме того, возникновение различных школ и направлений в искусстве, различных эстетических взглядов и педагогических идей требовало более глубокого осмысления и изучения, а этому уделить должное внимание Перов не мог. Время и жизнь уходили вперед, оставляя позади тех, кто не сумел войти и в темп этой жизни.

И. Н. Крамской по этому поводу писал: «Но уж такая судьба русского общества, что то, что было вчера еще впереди, завтра, в буквальном смысле завтра, будет невозможно, и не для одного или двух невозможно, а для всех станет очевидным. Четыре года тому назад Перов был впереди всех, еще только четыре года, и после Репина «Бурлаков» он невозможен» [7].

Среди замечательной плеяды деятелей русской культуры и просвещения, которыми мы гордимся до сих пор, особое место принадлежит Ивану Николаевичу Крамскому (1837—1887).

Идеолог нового передового искусства, глава передвижников, изумительный рисовальщик И. Н. Крамской выразил свое отношение и к рисованию как учебному предмету. О Крамском как художнике, о его взглядах на искусство довольно хорошо известно, однако о Крамском как педагоге мы почти ничего не знаем, а между тем это был опытный и эрудированный специалист. Взгляды Крамского на учебный рисунок, на методику преподавания представляют для нас огромный интерес.

Выступая против Академии, И. Н. Крамской был не против Академии как учебного заведения, а против учреждения, где господствовала анархия, где каждый делал, что ему вздумается. Объясняя В. В. Стасову положение дел в Академии, Крамской писал: «Главное во всем этом было следующее. В 71 году правительство как бы сказало: пора перестать помогать, будьте сами по себе. И вот уничтожили казенно-штатных, и пришли все, кто хотел и делал в Академии тоже, что хотел. Академия и была и не была. Профессора заняты исканием, а ученики пишут чиновников, охтянок, мужичков, рынки, задворки, кто что попало» [8].

В своих письмах Стасову, Третьякову, Репину и другим Крамской постоянно подчеркивал, что для успешного развития искусства прежде всего нужны школы, молодой художник должен развиваться не на основе интуитивного постижения, а на основе объективного, научного познания реальной действительности и законов искусства. «Мастерские нужны потому, что их нет вовсе; школа нужна потому, что ее тоже нет вовсе» [9], а без них не может быть грамотного художника. Необходимы и те принципы, и то направление академи-

ческой школы, которые были в лучшие времена Академии, нужны правила и законы, без них молодой художник гибнет. В письме И. Е. Репину Крамской пишет: «Тут нельзя сказать: люблю или нет, хочется или нет, а они, эти проклятые законы, существуют помимо моего и Вашего личного вкуса и темперамента. С ними приходится ведаться всю жизнь: не сумел им подчиниться — погиб, а поскольку каждый из нас в состоянии их понять и свободно подчиниться им — настолько долговечен, хотя темперамент и вкус играют роль проводников, телеграфных проволок, но только проводников — ни больше, ни меньше. Это неприятно — согласен, мешает своеволию — более того, согласен, это, наконец, надоедает, черт побери, как старая богомольная старуха,— верно, а они, законы эти, все-таки есть, были и будут»[10].

«Что нужно делать, какие шаги должно сделать русское искусство, какие ближайшие задачи исторически на очереди? — пишет И. Н. Крамской П. М. Третьякову. — Мастерские и школа. И то и другое должно дать или государство, если оно русское, или общество, если оно существует. Государство не даст теперь, потому что оно не русское, общество не даст, потому что его вообще еще нет, а если и есть несколько десятков человек во всей России, то они так разбросаны и места их жительства так малоизвестны, что единственный адрес мне, да и всем, мало-мальски думающим русским художникам, известный, один — это: «Лаврушинский переулок» [11].

И. Н. Крамской мечтал о такой школе, которая помогала бы молодому художнику правильно найти свое место в общественной жизни, определить назначение своего искусства. Императорская Академия художеств этого не давала молодым художникам, она отгораживалась от реальной действительности. По всей России развернулась борьба за уничтожение крепостного права, а в Академии писали картины ради картин, оставаясь равнодушными к событиям жизни. Борьба передовых общественных сил с остатками крепостничества была борьбой против реакционной идеологии, налагавшей цепи на свободную научную и творческую мысль. Революционно-демократические идеалы разночинной интеллигенции России указывали новые пути в развитии науки, искусства и педагогики. Этими идеями вдохновлялся и И. Н. Крамской. Вначале, в 1863 году, он с тринадцатью товарищами демонстративно выходит из Академии художеств, отказавшись писать конкурсные работы на мифологические и религиозные сюжеты, доказывая, что в жизни есть более интересные и прекрасные темы для художника; потом он становится во главе общества передвижников и ведет борьбу против официальной Академии. Выступая против Академии, Крамской был против «академического гнета», против рутины, лишавших молодого художника возможности развернуть свою индивидуальность, свои способности, но он также категорически был против своеволия и анархии в учебном процессе.

Говоря об академических принципах второй половины XIX века, надо правильно разобраться в сути дела. Ревнивая защита академических основ рисунка бесспорно справедлива, но недостаток академической школы той поры заключался прежде всего в том, что она не имела научно обоснованных методов преподавания, не отвечала новым требованиям жизни. Ни Чистяков, ни Крамской, ни, позднее, Репин и Серов не были против академической школы рисунка; они видели много хорошего в старой академической школе рисунка и в то же время прекрасно понимали, что старая академическая система уже утратила свои сильные стороны. Безжизненное, слепое, пассивное следование образцам старой школы привело к ослаблению настоящего понимания рисунка. Поверхностное наблюдение натуры, безжизненная, тупая тушевка с «конопаткой», формальное использование линии в рисунке ради внешнего эффекта — все это было чуждо новому поколению. Но когда академическая традиция развивалась дальше, обогащалась новым, она

становилась действенной. Это прекрасно понимали все деятели русской культуры. Противники Академии, академического направления в художественной школе и вообще школы как таковой любят ссылаться на Стасова, якобы он был всегда против Академии и именно Академии как школы; якобы Стасов ратовал за «свободное» воспитание без всяких правил искусства. Неверно!

Стасов писал: «Да, я враг, непризнаватель и преследователь Академии художеств, — но которой? Ведь только той, которая понапрасну хочет вмешиваться всюду и везде, которая желает все направлять, постановлять, обо всем решать, всюду накладывать свою руку, всюду распространять свой вкус и дух. На академию, как высшее училище, я никогда не нападал (выделено мною.— *Н. Р.*) с тех пор, как она стала приближаться к давним заветным мечтаниям лучших и интеллигентнейших русских художников» [12].

Академия как высшее художественное учебное заведение, с ее научным направлением методов преподавания, никогда не была тормозом, наоборот, она помогала развитию, образованию и формированию молодых художников. Учебное заведение особенно необходимо при овладении рисунком — основой основ изобразительного искусства. Правильным развитием академической системы и обогащением ее новыми методами преподавания и занимались И. Н. Крамской и П. П. Чистяков.

Много ценного в методику преподавания академического рисунка внес И. Н. Крамской.

О Крамском как педагоге часто вспоминал И. Е. Репин, он указывал, что как педагог Крамской не имел себе равных. Это подтверждают и другие. Одна из учениц И. Н. Крамского так писала о нем: «С первого же раза можно было оценить все совершенство его преподавания! Он был неутомим, все часы своих занятий, переходя от одной ученицы к другой, не переставая делать замечания, поразительные по верности взгляда и простоте изложения, для всех понятного. Он был необыкновенно красноречив и в то же время так ясен, что сразу понимали, что от вас требовалось. Знание его анатомии человеческого тела было так превосходно, что ни одна, самомалейшая ошибка не проскальзывала мимо его внимательного взора; ни одной ошибки он не дарил вам, тотчас же ее карая, и вместе с тем, все это высказывалось просто, с замечательным тактом и деликатностью. Указывая ошибки, он в то же время читал целые лекции пластической анатомии, на память набрасывая скелеты или одевающие их мускулы и мышцы, владеющие теми или другими движениями и сокращениями» [13].

Во время педагогической работы И. Н. Крамской был всегда серьезен и внимателен ко всем ученикам. Он считал, что педагог перед учениками всегда несет большую ответственность. И. Е. Репин по этому поводу говорил следующее: «Вот он остановился перед работой одного ученика. Какое серьезное лицо! Но голос приятный, задушевный, говорит с волнением... Ну и слушают же его! Даже работу побросали, стоят около, разинув рот; видно, что стараются запомнить каждое слово. Какие смешные и глупые лица есть, особенно по сравнению с ним. Однако как он долго остается все еще у одного! Сам не поправляет, а только объясняет» [14].

Как педагог Крамской был неутомим, он не отходил от ученика, пока не убеждался, что тот понял все, что ему объяснил учитель. «...Голос его звучал, как серебро, а мысли, новые, яркие, казалось, так и вспыхивали в его мозгу и красноречиво звучали. Я был глубоко потрясен и внутренне давал себе обещание начать совсем новую жизнь» [15]. Большое значение в рисунке Крамской придавал форме, правильному пониманию объема. Одного знания конструктивных особенностей строения формы недостаточно, мало понять, необходимо еще это прочувствовать, проосязать руками. Чтобы ученик успешно продвигался в рисунке, ему необходимо заниматься и скульптурой, только тогда он сможет правильно понимать рельеф формы.

Разговаривая по этому поводу с Репиным, Крамской поделился с ним своим опытом работы. «Это вот, видите ли, я взял заказ написать образ Христа: писал, писал, даже вот вылепил его.

Он снял на станке мокрые покрывала, и я увидел ту же удрученную голову Христа, вылепленную из серой глины. Ах, как хорошо! Я не видел еще никогда только что вылепленной скульптуры и не воображал, чтобы из серой глины можно было вылепить так чудесно. Чтобы добиться легче рельефа и светотени, продолжал он, я взялся даже за скульптуру» [16].

Знание конструктивных особенностей строения формы, законов светотени, анатомии, перспективы у Крамского было поразительное. Он мог без натуры точно указать ученику, где ошибка и как ее следует исправлять. И. Е. Репин так об этом рассказывает: «Через некоторое время (в январе 1864 г.) я поступил в Академию художеств, но рисунки свои после академических экзаменов приносил Крамскому; меня очень интересовали его мнения и замечания. Меткостью своих суждений он меня всегда поражал. Особенно удивляло меня, как это, не сравнивая с оригиналом, он совершенно верно указывал мне малейшие пропуски и недостатки. Именно этот полутон был сильнее, это я уже заметил на экзамене, и глазные орбиты снизу, и нижняя полость носа — «с плафона» — действительно, были шире. А вот ведь академические профессора-то, наши старички, сколько раз подходили, подолгу смотрели, даже карандашом что-то проводили по моим контурам, а этих ошибок не заметили; а ведь как это важно: совсем другой строй головы получается. Мало-помалу я потерял к ним доверие, интересовался только замечаниями Крамского и слушал только его» [17].

Особенно большое внимание Крамской уделял научному обоснованию принципов рисунка. Он считал, что основные положения живописи и рисунка не могут быть произвольными и случайными, а должны быть прежде всего научно обоснованы. Но, чтобы эту задачу решить, художник должен быть всесторонне образованным человеком. Поучая Репина, Крамской говорил: «Образование — великое дело! Знание—страшная сила. Она только и освещает всю нашу жизнь и всему дает знание. Конечно, только науки и двигают людей. Для меня ничего нет выше науки; ничто так — кто ж этого не знает?—не возвышает человека, как образование. Если вы хотите служить обществу, вы должны знать и понимать его во всех его интересах, во всех его проявлениях, а для этого вы должны быть самым образованным человеком. Ведь художник есть критик общественных явлений: какую бы картину он ни представлял, в ней ясно отразится его миросозерцание, его симпатии, антипатии и главное — та неуловимая идея, которая будет освещать его картину» [18].

В овладении изобразительным искусством большое внимание Крамской отводил рисунку. Рисунок — это основа основ искусства, овладеть рисунком должен каждый художник, без рисунка художник беспомощен. О себе Крамской писал: «Я много потратил времени на рисунок, я лишался аппетита, когда нос оказывался не на своем месте или глаз сидит недостаточно глубоко; это было сущее несчастье» [19].

Такое серьезное отношение к рисунку Крамской старался привить и своим ученикам. Один из них, И. Е. Репин, очень высоко ценил Крамского как учителя и воспитателя. Работая над дипломной картиной «Воскрешение дочери Иаира», Репин придирчиво относился к рисунку. Чтобы найти правильную и убедительную позу Христа, Репин обращается к рисунку с натуры. Вначале он рисует фигуру молодого натурщика, чтобы проследить за особенностями строения формы при данном положении человека. Он ведет детальный академический анализ натуры, внимательно проверяет и уточняет положение ног; это мы ясно видим в тех поправках, которые художник делает в рисунке ступней. Затем он штудирует в той же позе фигуру пожилого натурщика, чтобы подметить характерные особенности

144. И. Е. Репин. Голова калмыка. Этюд. 1871 г. Москва, Государственная Третьяковская галерея

145. И. Е. Репин. Швея 1882 г.

формы тела зрелого мужчины, и наконец переходит к рисунку драпировки.

Вначале художник драпирует фигуру натурщика с большим количеством разнообразных по форме складок.

Однако такое расположение складок вносит в композицию момент беспокойства и взволнованности; поэтому художник отказывается от такой трактовки и ищет иную.

Следуя советам своего учителя, Репин всю жизнь не расставался с карандашом. Он рисовал постоянно — на заседаниях и собраниях, в гостях и дома (рис. 144, 145, 146, 147).

Крамской внушал своим ученикам, что без рисунка нельзя добиться убедительного реального изображения формы даже в живописи. Как бы ни были верно переданы цветовые и тоновые отношения — «объективности» не будет.

Давая определение понятия «рисунок», Крамской писал А. С. Суворину: «Рисунок в тесном смысле — черта, линия, внешний абрис; в настоящем же смысле это есть не только граница, но и та мера скульптурной лепки форм, которая отвечает действительности. Слишком углубленные впадины или излишне выдвинутые возвышенности суть погрешности против рисунка. Совершеннейший рисунок будет тот, в котором плоскости и уклонения форм верно поставлены друг к другу, и величайший рисовальщик будет тот, кто особенность всякой формы передает столь полно, что знакомый предмет узнается весь по одной части. Рисунок чаще достигает объективности, нежели краска» [20].

Конечно, раскрыть содержание рисунка в нескольких словах невозможно, здесь нужны и научно-теоретические положения, и методика овладения рисунком, и последовательность усложнения учебных задач — то есть более обстоятельный теоретический труд. Такой труд — «Школу рисования» — И. Н. Крамской и предполагал создать. В свое время он обратился к Беггрову с предложением подготовить к изданию свой

146. И. Е. Репин. Нищий с сумой. 1879 г.

147. И. Е. Репин. Портрет Е. Д. Баташевой. 1891 г.

труд, но последний не дал Крамскому определенного ответа. В 1883 году Крамской писал П. М. Третьякову по этому поводу:

«С этим предложением я пошел прежде всего к Беггрову и сказал ему: «Не желаете ли вы меня взять на аренду? Все, что я сделаю, будет ваше (исключая картины), а вы мне платите (т. е. выдавайте) 1000 рублей ежемесячно». Он говорит: «Что вы намерены мне дать?» — «Да все, что сделаю!» — «Да, но это неопределенно. Я согласен вот на что: давайте мне ваши головки ежемесячно, а я вам за них буду уплачивать по уговору». (Это все те же портреты.) Тогда я ему предложил комбинацию следующего рода: я ему обязуюсь сделать в течение года «Школу рисования», состоящую приблизительно из 60 рисунков, а он мне должен будет, кроме 1000 ежемесячных, заплатить еще от 8 до 10 тысяч, когда «Школу» кончу, и «Школу» взять на вечные времена себе, издавать ее и т. д. — словом, как мне казалось, я ему давал действительно ценную вещь для издания. Он обрадовался «Школе», как бог знает чему, согласен был заплатить единовременно, но только поменьше. На этом мы расстались. Он у меня купил 3 этюда, заплатил за них 2000, и еще Гуна, а потом, когда я получил от Строганова за портрет, я Гуна возвратил обратно. Но со «Школой» он мне не дает теперь покою. «Школу» же эту я начал года 4 тому назад, да остановился вследствие замечания Прахова на общий план моей задачи. С тех пор я «Школу» еще раз наново обдумал и теперь опять приступил к рисункам, вполне уверенный, что если я ее выпущу, то есть кончу, то это будет вещь оригинальная, новая, и действительно такая, как надо. Если мне удастся ее довести до конца, это будет наследство детям. «Школу» нужно, нужно и нужно. Итак я «Школу» делаю, а картины мои стоят, так как я не

знаю, что мне делать, сжечь ли корабли или приняться за заказы и портреты, пока не прекратились еще желающие» [21].

Обучение должно начинаться с рисунка, И. Н. Крамской считал, что обучение изобразительному искусству должно быть разделено на два периода — первоначальный и окончательный. «Прогресс нашего времени в том, что мы можем с большим удобством и пользою разделить развитие художника на два больших периода: первоначальный — рисовальные школы, и окончательный — мастерские художников» [22].

Обучение искусству должно начинаться с детского возраста, а не тогда, когда человек стал уже взрослым. «Техника искусства — вещь и трудная, и нет, смотря потому, когда, то есть в каком возрасте, ее человек себе усваивает. А усвоение — то же, что усвоение элементарных знаний, приобретаемых памятью, главным образом. В 25 лет человеку очень трудно одолеть грамматику и арифметические аксиомы, а в 12 — легко. Точно так же и в искусстве. Я не говорю о высшей технике, технике художественной: она подымается вместе с развитием таланта; я разумею ту первоначальную технику, которая только воспитывает глаз и руку» [23]. «Но зато учить нужно действительно, — говорит Крамской, — а не так, как в последние три десятилетия» [24].

Последние три десятилетия, говорит Крамской, Академия перестала выполнять свой устав, мало заботится о развитии и совершенствовании изобразительного искусства и методов его преподавания, не поощряет и не помогает энтузиастам нашего дела на периферии. В результате мы не можем выявить талантливую молодежь, а талантами Россия всегда была богата, неоправданно затягиваем сроки обучения и теперь курс обучения оканчивается к 30 годам. Для совершенствования системы, форм и методов обучения и воспитания молодых художников в масштабах России необходимо многое [...], «а если что действительно необходимо, так это школы рисования. В настоящее время, то есть в последний десяток лет, образовались почтенными усилиями лиц, совершенно частным образом, несколько школ: в Харькове, Киеве, Одессе, Вильно, но все это без деятельной поддержки центрального учреждения — Академии; или, если и была оказана поддержка, то после большого ходатайства, в виде снабжения ненужными Академии рисунками» [25].

Методика преподавания должна строиться разумно, на научной основе, а не превращаться в шаблон. Методика преподавания — это то же искусство, педагог должен быть гибким и иметь свободу преподавания. «Но чтобы научить молодежь, нужна безусловная свобода преподавания. В Академии нельзя излагать предмета без оглядки, в школе живописи в Москве — тоже» [26].

Обучая правилам и законам академического рисунка, многие говорят и спорят о том, нужно ли или не следует обучать начинающего художника технике рисунка. Свои мысли по этому вопросу высказал и И. Н. Крамской: «Говорят, например: «Поеду, поучусь технике». Господи, твоя воля! Они думают, что техника висит где-то, у кого-то, на гвоздике в шкапу, и стоит только подсмотреть, где ключик, чтобы раздобыться техникой; что ее можно положить в кармашек, и, по мере надобности, взял да и вытащил. А того не поймут, что великие техники меньше всего об этом думали, что муку их составляло вечное желание только (только!) передать ту сумму впечатлений, которая у каждого была своя особенная» [27].

Однако свобода преподавания не должна переходить в своеволие — что хочу, то и делаю, как хочу, так себя и веду. Педагог должен следить за собой, быть дисциплинированным. И. Н. Крамской за этим строго следил. Лаврентьева вспоминала: «Он приходил в класс раньше всех других преподавателей, и к нему стремились: и с композициями, не дождавшись Бейдемана, и с этюдами масляной живописи, до прихода Келлера, и с принесенными из дома набросками, и с анатомическими чертежами. И для всех у него был радушный прием, дельный совет, меткое замечание и все

это облеченное в спокойно-деликатную форму вполне развитого человека... Уроки Крамского были для нас каким-то откровением, и мы смотрели на него, как на апостола, впервые возвестившего нам ту истину, о которой мы до того инстинктивно мечтали... тащишь ему свой (рисунок.— *Н. Р.*) или поведешь за собой в класс, и он такие всегда сделает верные замечания, так славно растолкует и распечет хорошо, что не унываешь, а напротив, начинаешь больше стараться» [28].

Наблюдая за развитием своих подопечных, за их успехами, Крамской относился к этому как к своему личному делу. Успех его подопечного или неудача всегда рассматривались Крамским как свои радости и огорчения. В письме Ф. А. Васильеву от 1873 года Крамской писал: «Вы не знаете, с каким я интересом и сердечным трепетом ожидаю Ваших картин (вот проболтался-таки). Но не думайте, ради бога, чтобы я Вас наблюдал, как зоолог какое-либо интересное явление, с научными целями; нет, у меня другое в голове. Вы — точно часть меня самого, и часть очень дорогая, Ваше развитие — мое развитие, Ваша жизнь — отзывается в моей» [29].

И. Н. Крамской обладал исключительным педагогическим тактом и умением обучать. Даже когда он хвалил ученика, он продолжал поучать и раскрывать закономерности и особенности построения рисунка и лепки формы тоном. Так, например, когда И. Е. Репин принес Крамскому свою работу, выполненную вне Академии, последний стал ее хвалить. Репин пришел в недоумение: «Отчего же, скажите, Иван Николаевич, вы находите, что это лучше моих академических рисунков? — обратился я к Крамскому.

— Оттого, что это более тонко обработано, тут больше любви к делу; вы старались от души передать, что видели, увлекались бессознательно многими тонкостями натуры, и вышло удивительно верно и интересно. Делали, как видели, и вышло оригинально. Тут нет ни сочных планчиков, ни академической условной прокладки, избитых колеров. А как верно уходит эта световая щека, сколько тела чувствуется на виске, на лбу, в мелких складках! А потом глаза, — в Академии так не рисуют их и не считают нужным так их заканчивать — очень серьезно и строго обработаны глаза. Краски тоже, все это просто у вас, а близко, очень близко к натуре. В академических ваших работах вы впадаете в общий шаблонный прием условных бликов и ловких штрихов, которых, я уверен, вы в натуре, на гипсе, не видите» [30].

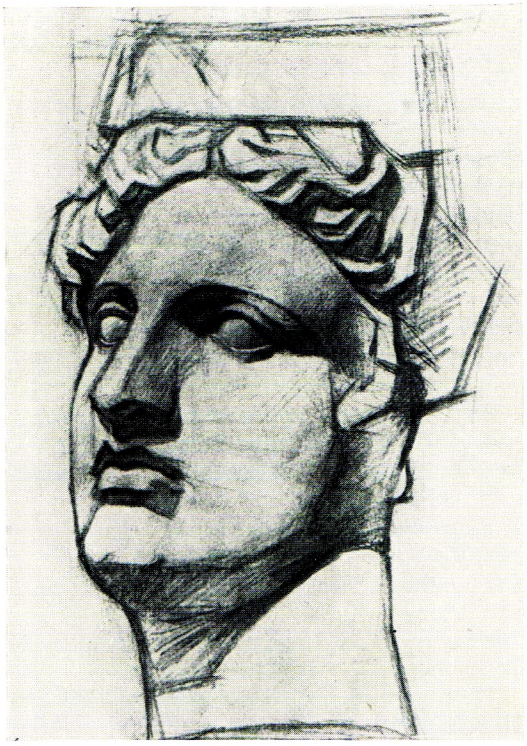
Уже по этим небольшим высказываниям мы можем ясно представить, какой это был замечательный и эрудированный художник-педагог.

Педагогические взгляды Крамского требуют самого серьезного изучения, и мы уверены, что в недалеком будущем его методические положения будут так же полно и широко опубликованы, как это сделано с трудами Чистякова.

Педагогические положения Павла Петровича Чистякова (1832—1919) всем хорошо известны. Правда, сам лично Чистяков не изложил их в систематизированном виде [31], его отдельные высказывания были собраны и обработаны уже в советское время в трудах наших ученых [32].

Как мы уже сказали, рисование как учебный предмет в это время находилось в состоянии тяжелого кризиса, академическая система превратилась в рутину. Чистяков в Академии был одинок. Без всякой поддержки со стороны своих коллег он старался спасти академический рисунок от гибели. Он один в Академии правильно смотрел на рисование как на учебный предмет. Педагогические взгляды Чистякова представляют для нас особую ценность в том отношении, что он основывает их на данных науки. «Высокое, серьезное искусство живописи без науки не может существовать. Наука в высшем проявлении ее переходит в искусство» [33].

Особенно большое значение Чистяков придавал перспективе. «Строгое, полное рисование, — учил Чистяков,— требует, чтобы предмет был нарисован, во-пер-



148. В. Е. Савинский. Рисунок

149. В. Е. Савинский. Рисунок. Карандаш. 1878 г. Ленинград, Русский музей

вых, так, как он кажется глазу нашему, и, во-вторых, как он существует. Следовательно, в первом случае нужен даровитый глаз, а во втором — знание предмета и законов, по которым он кажется таким. Допустим, что линия, начерченная на бумаге как оригинал, может быть срисована с помощью только талантливого глаза и поверена сравнением. Но линия — оригинал в пространстве не может быть нарисована верно вполне только посредством одного талантливого глаза. Она требует поверки точной, основанной на самых точных приемах. Предмет, нарисованный наглаз и поверенный (картиной) плоскостью, как посредником, будет, стало быть, нарисован, как он кажется глазу и как он существует в данный момент»[34]. Главную роль в системе обучения Чистякова играла картинная плоскость, которая являлась посредником между натурой и рисующим, помогала сверять изображение с натурой. Именно поэтому всю свою систему рисунка в целом Чистяков назвал «системой поверочного рисования»[35]. Эта система построения изображения, как писал И. Е. Репин, заключалась в следующем: «Она заключалась в перспективе плоскостей головы. Встречаясь на черепе, эти плоскости, то есть границы этих плоскостей, образовали сеть на всей голове, что и составляло основу рисунка головы. Особенно интересной получалась перспектива встреч этих плоскостей; дробясь и разбиваясь в разные детали головы, эти плоскости совершенно правильно определяли величину этих деталей до меньших плоскостей и голова получала верный каркас, во всех возвышенностях и углублениях целой головы. Она получалась стройная, рельефная. При этом торжествовало правило, что рельеф зависит не от тушевки, во что так верят все начинающие, а от ли-

ний этих правильно построенных оснований. Перспектива всякой детали от верного основания необыкновенно математически держит весь ансамбль головы. И даже странно видеть, как голые линии неумолимо лезут вперед, если они поставлены на месте» [36]. Примером подобного построения изображения головы могут служить рисунки В. Е. Савинского (рис. 148, 149, 150).

Рассматривая рисование как серьезный учебный предмет, Чистяков указывал, что и методика преподавания должна строиться на законах науки и искусства. Педагог не имеет права вводить ученика в заблуждение своими субъективными рассуждениями, он обязан давать достоверные знания. «Преподавание в Академии должно идти не по произволу каждого художника, более или менее маньериста, а по законам, лежащим в натуре, нас окружающей, и с полными доказательствами, на все ясными» [37].

Не следует думать, что Чистяков был против Академии вообще. Чистяков никогда не был против академической системы преподавания, он ясно понимал, что только широкий размах государственного учреждения наиболее пригоден для практического осуществления педагогической системы. Система Чистякова противостояла не Академии как школе, а тем устаревшим, рутинным методам преподавания, которые господствовали в то время в Академии, тем установкам, которые искажали академические принципы. О том, каким должно быть академическое направление, Чистякову приходилось объяснять даже руководителям Академии художеств. Так, например, ученому секретарю Академии художеств графу И. И. Толстому Чистяков писал:

«Вы меня, многоуважаемый граф Иван Иванович, спрашивали, какие произведения ставим мы в первую категорию. Как преподаватели-руководители мы в первую категорию ставим те работы, которые исполнены в вышеозначенном серьезном направлении. Это и есть дело Академии... Манерность у всякого своя, присущая натуре каждого. Манерности учить не следует. Теперь перейдите на практику. Беру для образца «Бояна» г-на Вельонского. Посмотрите пальцы на руках, ногах; возьмите скелет, и Вы увидите, что у него не палочки, состоящие из одного сустава, а пальцы, действительно имеющие в совокупности 14 косточек. И все это исполнено энергично, не популярно и сознательно. Не ставя рядом по достоинству, но по направлению, советую посмотреть «Бабушку» Баруздиной. Посмотрите лоб, нос, скулы старушки и пр. Вы увидите и здесь то же. Каждый светик не зря положен, а по форме кости и сознательно. Вот это направление — академическое. Ошибки в пропорциях бывают, но ведь этот недостаток у всех встречается: у Рафаэля, Микеланджело (Моисей). Ошибка в фальшь не ставится, есть пословица. Если работано научно, серьезно, искренне, то ошибки извиняются...

150. В. Е. Савинский. Портрет художника Саллоса. Итальянский карандаш. 1880 г.

Теперь посмотрите кисти рук у фигур в картине К. Е. Маковского. Кренделькн, сосульки, крючки, сосисочки и пр. И все на один лад и одним цветом. У Лосева есть на картине пальцы об одном суставе. Вот эти работы для Академии нехороши. Эти картины могут нравиться публике, но они порождают упадок в искусстве. Талант необделанный, не обученный (самоуверенный) всегда порождает разврат — упадок. И потому, любуясь и деля талант, следует держать направление. Идеалы, направления и суть все. Они и подымают общество, они же и роняют его» [38].

Придавая большое значение наукам, Чистяков, однако, говорил, что одна наука без мастерства не дает желаемого результата; «Искусство не есть наука, искусство пользуется наукой, искусство должно уметь законы и знания применять к делу, на то оно и есть искусство — уменье» [39].

Как и все приверженцы академической системы преподавания, П. П. Чистяков также считал, что в основу метода обучения рисунку должно быть положено рисование с натуры. Такой метод обучения можно рекомендовать и самодеятельным художникам. Своему брату Петру он писал: «Верю также, что ты хорошо рисуешь. Продолжай не торопясь. Копируй кой-что с натуры — все полезно. Рисуя с натуры, замечай, больше смотри — понимай, меньше делай, [человек, который] смотрит, изучает предмет... да и в голове-то кой-что имеется — потому что подумал, а не просто посмотрел. Рисуй стаканы, тушуй их со смыслом, т. е. блики клади мелом. Рисуй свой глаз и изучай его вблизи — это все пригодится. По полю идешь, замечай облака, да не так смотри на них, как все смотрят, во все глаза, на все облака сразу, нет, рассмотри каждую группу отдельно, заметь ее тушевку, контур, и если на лицо [смотришь], то также рассматривай по частям линии, тогда и останется в памяти портрет. Замечай отражения в воде, в самоваре, и хотя ты не отыщешь причины многих явлений, все-таки наглядно на них заучишь, и твоя рука будет натуральна; рисовать же если что будешь, рисуй строго, выполняй каждую безделицу. Главное достоинство ученика — это есть внимательность, правота, наблюдательность и, значит, глубокое изучение натуры, что впоследствии будет полезно» [40].

При обучении рисованию с натуры нужна строгая система и методическая последовательность выполнения учебных задач, пишет П. П. Чистяков: «Потому что рисующий не думает, а смотрит, видит и переносит, что и как ему кажется. Здесь в преподавании опущена одна половина искусства, а именно — передать предмет следует не только, как он вам кажется, а как он есть, как существует в натуре. Вот тут человек и не свободен. Тут-то ему и мало одно[го] чувства, таланта, тут требуется и соображение и мозгами шевельнуть. Здесь он впервые из практики узнает, что каждое дело, во-первых, требует правильного, простого, здорового взгляда, требует неизменного порядка, требует, чтобы все сперва начиналось не с середины или конца, а с начала, с основания. Требуется, чтобы сперва глядеть, думать и рассуждать, семь раз смерить, как говорится, и потом отрезать. Поступая так, будучи спутан законом натуры, рисующий увидит, что нарушение несколько порядка в делах приносит вред и ведет к совершенной неверности и путанице, и известно, что все неудачи и трудности являются от этой путаницы... Вообще порядок и правильная форма предмета в рисовании важнее и дороже всего. Талант бог даст, а законы лежат в натуре. Все устроено по закону, след[овательно], и требует прием законный и простой, а не путанный» [41].

Уделяя большое внимание вопросам методики преподавания, Чистяков старался разработать методические рекомендации по всем разделам курса рисования. Так, например, при рисовании головы, ученику надо помочь организовать свою работу, помочь методически последовательно анализировать и строить изображение на плоскости бумаги. В своей записной книжке Чистяков за-

писал: «Нужно сперва, чтобы правильно изучить приемы и законы сложного рисования головы, нужно начать с гипсовой головы, или проще — начать с гипсового глаза.

Перед нами поставлен гипсовый глаз, положим, Аполлона, под углом 20° к плоскости. Прежде всего, назначив место на плоскости, [надо] определить уходящий угол плоскости гипсовой. Потом означить положение глаза, или место, на этой плоскости. Начинать просто, рассуждая, положим, так. Плоскость найдена, теперь глаз находится на высоте такой-то, поверить высоту — снизу и сверху расстояния. Сразу глаз тонко не вычерчивать, а так просто искать место его. Положение по отвесной линии найдено, пойти по горизонтали: от переносицы на столько-то, от другого переносья, поверить, глядя вдруг, быстро, несколько раз. Потом вдруг взглянуть и определить положение глаза от слезника до наружного края относительно горизонта, потом нужно рисовать веко, положим, верхнее. От наружного края глаза веко идет вверх — до сих пор, здесь перелом и линия идет вниз к слезнику. Нижнее веко также. Потом нужно перекинуть прямую от точки переносья верхнего века на точку переносья нижнего века. Следует чувствовать форму между носом и слезником. . .

. . . Голову начинать так же. Первое положение массы головы и шеи относительно вертикали. Потом сейчас положение глаз относительно горизонтали и сейчас же овал лица и шеи. Рисовать не линией, а формой, то есть чертить линию, а видеть массу, заключающуюся между двумя, тремя и т. д. линиями. Нарисованное поверить вдруг на всю массу, смотреть, например, на форму abcd (шеи.— *Н. Р.*). Когда общая масса верна относительно горизонтали и вертикали положением, тогда приступают к разбивке на более мелкие части, потом вырисовывают, как обыкновенно, на глаз»[42].

О том, какие методические рекомендации давал Чистяков своим ученикам при рисовании фигуры человека, нам повествует М. Г. Платунов: «Рисуя, развивай чувство формы, проверяй на рисунке, насколько ты ее понял и осознал, для этого необходимо смотреть больше на натуру и поменьше на свой рисунок. Все время сравнивай натуру с рисунком и старайся добиться портретного с ней сходства. Приступая к работе, сначала подумай о задаче, которую ты должен решить. Прежде всего расположи фигуру на бумаге и затем приступай к ее построению. Построить — это значит взять правильно пропорции и поставить фигуру» [43].

Обучая рисованию, педагог должен в ясной и понятной форме разъяснить основные положения академического рисунка. Ученик должен знать, что от него требуется и что он должен сделать. И плох тот учитель, который толкает своего ученика в пропасть полного незнания. «Никогда не следует между молодыми учениками говорить широко, например, написано, пишите шире. Это выражение — яма, в которую все упадет, провалится» [44].

«В ученике всегда нужно вызывать веру в себя, — говорит Чистяков, — к каждому ученику нужно подходить сообразно его наклонностям и особенностям, и в зависимости от знаний давать советы, что одному может быть на пользу, другому во вред, один может переварить, другой — подавиться, а потому не надо ученика перегружать правилами. Все указания должны делаться вовремя и в меру: правда, кричащая не на месте — дура, искусство не ремесло, не фраза пустая, а песня, спетая во всю мочь и от всей души» [45].

Основываясь на этом положении, П. П. Чистяков с особой осторожностью подходил и к индивидуальности каждого ученика. Он писал: «Каждый талант имеет свой особый язык и потому учить манере не следует; а следует просто учиться правильно, натурально, то есть так, как в натуре дело лежит. Манерность присуща всякому своя. За что же я буду в зародыше уничтожать ее у ученика» [46]. Жизнь и дело показали, что Чистяков умел сохранять индивидуаль-

ность своих учеников, их рисунки тому яркое доказательство.

С особой серьезностью П. П. Чистяков подходил к педагогической работе. Он считал, что художник, пожелавший заняться педагогической деятельностью, должен, кроме мастерства, еще иметь и специальную педагогическую подготовку. Чистяков писал: «По опыту могу сказать, великий мастер, художник не всегда великий учитель. Чтобы учить и хорошо учить, надо иметь к этому дар и большую практику» [47].

Преподавание — это тоже искусство, и здесь от преподавателя требуется большая находчивость и чуткость, говорил Чистяков. К ученику надо подходить осторожно, умело его направляя на путь истинный.

«Настоящий, развитой, хороший учитель палкой ученика не дует; а в случае ошибки, неудачи и пр. старается осторожно разъяснить суть дела и ловко навести ученика на путь истинный» [48].

Однако, соблюдая тактичность, учитель должен быть тверд, если он начнет делать уступки ученику, то вскоре потеряет у него авторитет свой.

«Я полагаю, что если бы учитель вздумал, уча учеников, колебаться и соглашаться с ними, то, наверное, ученики стали бы давать ему советы и потеряли бы веру в него. Хорош учитель! Здесь уже учитель только помеха делу, мучитель, ему бы пришлось выпустить из рук силу, сперва спорить, и может и хуже, что и бывает с неумелыми учителями» [49].

Обучая ученика рисованию, надо стараться активизировать его познавательную деятельность. Учитель должен дать направление, обратить внимание на главное, а решить эти задачи ученик должен сам.

«Правильно научить несколько проверять себя, но не стоять за спиной ученика, указывая ошибки, а предоставить ему свободу самому находить их... через сравнение — формы, направления и связи» [50].

Однако чтобы правильно решить эти задачи, педагогу необходимо построить методику работы с учеником таким образом, чтобы не только обращать его внимание на предмет, но и научить его видеть.

В учебном рисунке вопросы наблюдения и познания натуры играют первостепенную роль. П. П. Чистяков говорил: «По-настоящему, прежде всего надо научить глядеть на натуру, это почти самое главное и довольно трудное» [51].

Достигнуть всего этого можно соответствующей методикой преподавания. Сам Чистяков был прекрасным методистом.

Все учившиеся у него с восхищением вспоминали это его качество. Двадцатилетие деятельности Чистякова в качестве адъюнкт-профессора Академии художеств (1872—1892) было основным и плодотворнейшим педагогическим периодом его жизни. В это время он вырабатывал новую методику преподавания, проверял на практике свою педагогическую систему. Однако титулованные идейные враги Чистякова, зная о прекрасных результатах его школы, всячески стремились дискредитировать ее. В царской России заслуги П. П. Чистякова как педагога и методиста не были оценены должным образом. В императорской Академии художеств Чистякова всячески третировали, старались изолировать от молодежи, лишить возможности вести педагогическую работу. (С 1890 по 1912 год Чистяков был заведующим отделением мозаики.) Но молодежь стремилась к Чистякову, часто тайком, скрывая от академических профессоров, она шла заниматься рисунком в частную школу П. П. Чистякова.

Вспоминая годы обучения в Академии художеств, Д. Н. Кардовский писал: «Ну вот, мы и начали учиться. Для первого класса, называвшегося головным, занятия состояли только в вечернем рисовании с античных гипсовых голов (2 часа в день). Следующий класс был фигурный. Тут рисовали также вечером с античных гипсовых фигур. Ни в головном, ни в фигурном классах живописи не было. Зато в этих классах проходили теоретические предметы: историю искусств — в течение 3 учебных

годов, пластическую анатомию — в 2 года и перспективу — в 1 год. Кроме того, в этих 2 классах были необязательные занятия: рисование с манекенов, упражнение с акварелью и др. Только переведенные в натурный класс начинали днем, от 10 до 2 часов, писать красками этюды и притом сразу с обнаженных натурщиков. Поэтому этот класс назывался натурным (так как по вечерам ученики его рисовали тоже с натурщиков) и этюдным.

В классах было сменное дежурство: каждую новую постановку преподавал другой профессор, называвшийся дежурным. Так, в головном классе дежурили Подозеров — скульптор, Пожалостин — гравер, Лаверецкий — скульптор и два ассистента: Беклемишев и Залеман. Преподавание велось не только рутинно — «подлиннее», «покороче», «потоньше», «толще», но иногда прямо анекдотично» [52]. Поэтому Д. Н. Кардовский и стал посещать частную школу П. П. Чистякова. «Чистяков живее и ближе к натуре, чем академические профессора, вел преподавание. У старых профессоров Верещагина, Виллевальде, Венига не было чисто академической школы, в их преподавании были только остатки академизма» [53]. Однако педагогические взгляды Чистякова и его методы преподавания так и не получили официального признания вплоть до Великой Октябрьской социалистической революции. Только в советское время стал изучаться архив П. П. Чистякова. Советская художественная педагогика высоко оценила заслуги Чистякова и развивает основные положения его методики дальше. Докладывая о задачах Академии художеств СССР в деле художественного образования, президент А. М. Герасимов указывал: «Мы должны пристально изучать и «восстановить» лучшие традиции старой русской школы. Особенно важно восстановить и развить традиции педагогической системы П. П. Чистякова» [54]. И, как мы знаем, Академия художеств СССР четко проводила эту линию в жизнь.

ПРИМЕЧАНИЯ

[1] В. И. Ленин, Полн. собр. соч., т. 25, с. 94.
[2] Н. Г. Чернышевский. Эстетические отношения искусства к действительности. М., 1948, с. 131.
[3] Там же, с. 9.
[4] Живописный сборник. СПб., 1858, с. 222.
[5] В. И. Ленин. Полн. собр. соч., т. 20, с. 173.
[6] Сравнивая двух своих учителей — Перова и Чистякова — Нестеров писал: «Пробовал и я подходить, прислушивался, но то, что он говорил, так было не похоже на речи Перова. В словах Чистякова и помину не было о картинах, о том, что в картинах волнует нас, а говорилось о колорите, о форме, об анатомии. Говорилось какими-то прибаутками, полусловами. Все это мне не нравилось, и я невольно отходил. Душе моей Чистяков тогда не мог дать после Перова ничего» (С. Дурылин. Нестеров. М., 1965, с. 58).
[7] И. Н. Крамской. Письма. М., 1937, т. 1. с. 318.
[8] Крамской об искусстве, с. 150.
[9] И. Н. Крамской. Письма, т. 2, с. 148.
[10] Там же, т. 1, с. 338.
[11] Там же, т. 2, с. 148.
[12] И. Е. Репин и В. В. Стасов. Переписка. М. — Л., 1950, т. 3, с. 19.
[13] Русская старина, 1889, № 11, с. 461.
[14] Крамской по воспоминаниям Репина.— Русская старина, 1888, № 5, с. 406.
[15] Там же.
[16] Там же, с. 409.
[17] Репин об искусстве. М., 1960, с. 76.
[18] Русская старина, 1889, № 11, с. 409.
[19] И. Н. Крамской. Письма, т. 1, с. 230.
[20] Там же, т. 2, с. 342.
[21] Там же, с. 248.
[22] Крамской об искусстве, с. 141.
[23] Там же, с. 140.
[24] Там же, с. 138.
[25] Там же.
[26] И. Н. Крамской. Письма, т. 2, с. 148—149.
[27] Там же, с. 43.
[28] Русская старина, 1889, № 11, с. 461—462.
[29] И. Н. Крамской. Письма, т. 1, с. 151.
[30] Репин об искусстве, с. 77.
[31] В 1911 году издатель Некрасов обратился в Академию с предложением издать систему преподавания рисунка П. П. Чистякова. Однако П. П. Чистяков заявил, что он уже не помнит, да и не знает как это делать! (ЦГИАЛ, ф. 789, оп. 14, ед. хр. 10 ч.).
[32] См.: Переписка П. П. Чистякова с В. Е. Савинским. М., 1939; И. Гинзбург.

П. П. Чистяков и его педагогическая система. М.— Л., 1940; О. А. Лясковская. П. П. Чистяков. М., 1950; Г. Серый. Педагогические взгляды П. П. Чистякова. М., 1950; Н. Молева, Э. Белютин. П. П. Чистяков — теоретик и педагог. М., 1953; Н. Молева. Чистяков и его ученики. М., 1955; П. П. Чистяков. Письма. Записные книжки. Воспоминания. М., 1953.

[33] ЦГИАЛ, ф. 789, оп. 14, ед. хр. 10 ч.

[34] Цит. по: И. Гинзбург. П. П. Чистяков и его педагогическая система, с. 128.

[35] Там же.

[36] Переписка П. П. Чистякова с В. Е. Савинским, с. 29—30.

[37] П. П. Чистяков. Письма. Записные книжки. Воспоминания, с. 446.

[38] ЦГИАЛ, ф. 789, ед. хр. 10 ч., л. 138.

[39] Цит. по: И. Гинзбург. П. П. Чистяков и его педагогическая система, с. 127.

[40] П. П. Чистяков. Письма. Записные книжки. Воспоминания, с. 21.

[41] Там же, с. 343.

[42] Там же, с. 354—355.

[43] Там же, с. 365.

[44] Там же, с. 392.

[45] Там же, с. 430.

[46] Там же, с. 424.

[47] Там же, с. 423.

[48] Там же, с. 429.

[49] Там же.

[50] Там же, с. 427.

[51] Цит. по: И. Гинзбург. П. П. Чистяков и его педагогическая система, с. 134—135.

[52] Д. Н. Кардовский. Об искусстве. М., 1960, с. 35.

[53] Там же, с. 43.

[54] Академия художеств СССР. Первая и вторая сессии. М., 1949, с. 64.

ГЛАВА IV

МЕТОДЫ ПРЕПОДАВАНИЯ РИСОВАНИЯ В НАЧАЛЕ XX ВЕКА

Начало XX века открывает новую страницу в истории развития методов преподавания рисования. В этот период появляются самые различные взгляды на искусство, на школу, на формы и методы преподавания. Многие из них таили в себе реакционные идеи, пропагандировали «искусство ради искусства», скептически относились к школе как таковой.

Те педагогические идеи, принципы и методы, которые вынашивались И. Н. Крамским и П. П. Чистяковым, не нашли своего претворения в жизни. Вопросы методики преподавания рисунка, живописи, композиции стали меньше интересовать преподавателей высших и средних художественных учебных заведений. Художественные учебные заведения перестали быть хранителями лучших традиций в области методики преподавания. Эту задачу взяли на себя отдельные энтузиасты, художники-педагоги, хорошо понимающие роль и значение методики преподавания и прежде всего рисунка. Академия художеств из научно-методического центра превратилась в формальное пассивное учреждение, которое уже перестало руководить делами художественного образования в России.

Пассивность Академии художеств в данном вопросе, как и в ряде других, можно объяснить прежде всего растерянностью ее действительных членов, их оторванностью от общественной жизни своего времени.

Давая характеристику данному историческому периоду художественной жизни России, надо отметить, что Академия художеств и многие ее действительные члены были в идейно-политическом отношении индифферентными, неспособными на мужественные гражданские поступки. Даже кровавые события 9 января 1905 года не смогли вывести академиков из сплина. Письмо с протестом против расстрела, направленное в Совет Академии, подписали только В. А. Серов и В. Д. Поленов. Серов демонстративно вышел из Академии. Он не желал быть ее членом, так как во главе ее стоит «лицо, имеющее высшее руководство над войсками, пролившими братскую кровь». Назначение Академии — «вносить в жизнь идеи гуманности и высших идеалов» [1], а не стоять в стороне от живой действительности.

Пассивность Академии и ее членов выражалась во всем, в том числе и в вопросах искусства и методов его преподавания.

В этот период существовало огромное количество мнений и взглядов на методику преподавания рисунка. Цели и задачи преподавания рисования понимались представителями различных направлений по-разному. Расхождения были и в определении содержания, и в методах обучения.

Как мы уже говорили, в начале нового века (особенно во Франции) широкое распространение получили всевозможные формалистические направления в искусстве. Идеологи этих направлений отвергали школы и академии, отрицали необходимость профессиональной подготовки художника. Идеологи формалистического искусства пытались доказать, что художники теряют свои неповторимые качества, проходя профессиональную школу.

Многие русские художники и искусствоведы страстно увлекались новым западноевропейским искусством. Они восторженно несли свои увлечения в школы, училища, студии. Они увлекали за собой молодежь, прельщая ее легкостью достижения успеха. Строгая система художественного образования, которая складывалась столетиями, пошатнулась. Традиции академической школы рисунка уже не соблюдались, сторонники формалистических направлений не понимали ценности накопленных веками достижений. В этот период на первое место выступили задачи творчества, экспериментаторства, интуиции, вдохновения; задачи же образования, воспитания и обучения были сведены на нет. Художники-педагоги уже не интересо-

вались вопросами методики, дидактики. Они уже ничему не учили своих учеников, не раскрывали законов искусства, отделывались никому не нужными фразами: «Рисуй, как видишь! Пиши, как чувствуешь!» Отмечая это характерное явление, известный советский художник-педагог и прекрасный методист рисунка А. М. Соловьев писал: «Характерные формулы импрессионистов «Я так вижу», «Я так чувствую», «Я так понимаю» — есть специфические установки субъективного идеализма, вытекающие из его основного положения: «Мир постольку, поскольку я его воспринимаю».

Импрессионисты, забронировавшись вышеупомянутыми формулами от объективной критики, от объективного миропонимания, заключают себя в тесный круг личных живописных переживаний и таким образом делают первый шаг к безответственности творчества» [2]. Эта безответственность стала все ярче и ярче проявляться и в учебной работе. Д. Н. Кардовский писал: «...обходя эти ученические выставки, совершенно ясно убеждаешься, что у теперешнего преподавательского персонала Высшего художественного училища нет желания заниматься со своими учениками... [ученики] же на свой риск и страх работают самостоятельно... а не под руководством своих преподавателей... Силы же средней величины или, тем более, небольшие делают и выставляют на ученических и даже конкурсных выставках в школьном смысле такие непозволительности, что совершенно становится непонятным назначение нашего Высшего художественного училища. Кажется, что Высшее художественное училище существует не для того, чтобы учить своих питомцев рисовать, писать, лепить и пр., а для того, чтобы раздавать дипломы людям, имевшим терпение пробыть 6—7 лет в училище...»[3] Но если со стороны официальных государственных учебных заведений наблюдались полная пассивность и безразличие к учебным делам, то со стороны поклонников формалистических течений в искусстве, наоборот, шла активная пропаганда своих идей.

Основой формалистической «школы» стала интуиция. На интуицию то и дело ссылались формалисты. Интуитивность творчества была самой удобной формулой ответа на все вопросы и неумения учеников. Наитие, вдохновение, бессознательное угадывание должны помогать ученику в работе.

Среди новейших направлений особенно сильное распространение в художественных учебных заведениях того времени получил импрессионизм. У импрессионистов задачи строго академического рисунка отошли совсем на задний план.

В рисунке их занимали вопросы перевода на язык быстрой линии и пятна: движений, ракурсов, схваченных на лету силуэтов и характерных особенностей предметов («импрессионистическая динамика»). Метод построения изображения уже стал исключать четкий рисунок реальной формы. Импрессионистический метод предлагал рассматривать форму каждого предмета так, как ее видят близорукие люди.

Это отмечал в свое время еще И. Н. Крамской: «Теперь глава новой школы во Франции — Мане: в нем бездна силы, энергии, колорита и натуры, но это пишет человек близорукий, у которого на воздухе зрения не хватает дальше носа. Он до такой степени иногда удачно передает впечатление света на человека, только что проснувшегося, что хоть куда. И что же? Да ничего больше, что это надо принять к сведению, что, смотря на картины его, надо поставить в записной книжке № 3 и помнить, что все это есть действительно в природе, только нельзя этого делать основанием, принципом, что только в редких исключительных случаях художнику может потребоваться и этот эффект» [4].

В эти годы академический рисунок теряет свое значение, он постепенно превращается из учебного рисунка в творческий, вместо штудии, изучения — создание «шедевров», фабрикация «станковых произведений». Форма в рисунке стала приобретать расплывчатый, рыхлый характер, манера рисунка ста-

ла размашистой, изучение натуры стало поверхностным и приблизительным.

И. Е. Репин писал: «Увлекаясь впечатлением красок и отбрасывая традицию старой школы, художники игнорировали форму. Рисунок и форма, как только перестали ими заниматься со строгостью классиков, быстро пошли к упадку; и вся эпоха этого движения совершенно справедливо была названа декадентством»[5].

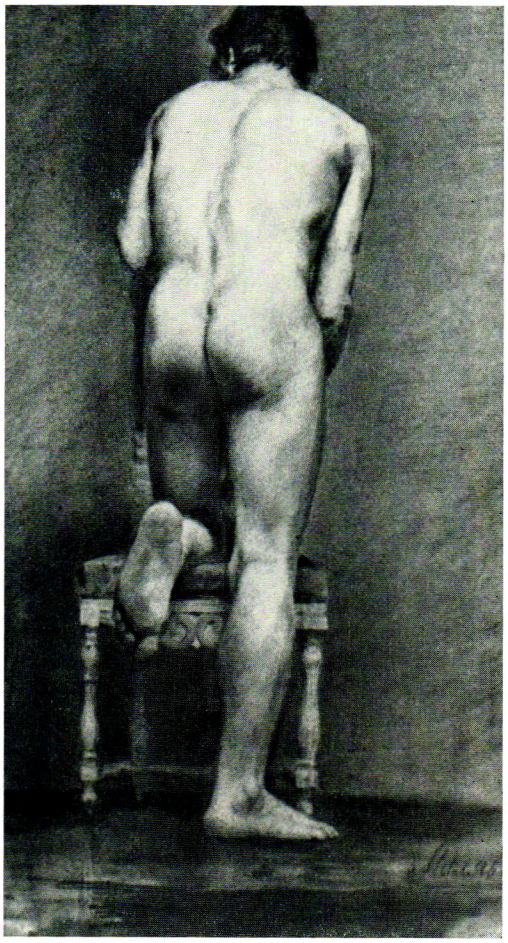
Главным, непримиримым врагом декадентов становится Академия, они готовы все академическое уничтожить, вытравить до основания.

И. Е. Репин писал: «Традиции, знания, логические наблюдения законов форм и колорита природы клеймятся ими как самый большой порок в искусстве. Они признают за собой право начать искусство снова и заполнить им весь мир, уничтожив все «академическое». Им необходимо прежде всего свергнуть авторитет академического образования в искусстве и поставить на его место дилетантизм» [6].

В защиту традиций реалистической школы искусства, академического направления в преподавании рисунка встает целая плеяда русских художников-педагогов. Среди них И. Е. Репин, В. А. Серов, И. Ф. Ционглинский, Д. Н. Кардовский, Д. А. Щербиновский и многие другие.

Все эти художники-педагоги очень много сделали не только для развития методов преподавания, но и в области подготовки педагогов-художников. Педагогическая деятельность И. Е. Репина (1844—1930) официально протекает с 1894 по 1907 год, неофициально он начал преподавать с 1874 года (частные занятия с юным Серовым) и закончил в 1915 году (занятия в Пенатах с А. М. Комашко). В художественно-педагогической деятельности И. Е. Репина это был период отстаивания реалистических традиций в искусстве и академической школы рисунка.

Особенно непримирим был Репин ко всяким мудрствованиям и отсебятине в учебной работе. Ученик в учебной работе должен внимательно изучать натуру, познавать закономерности строения формы и реалистически верно передавать их в рисунке.



151. Ф. А. Малявин. Натурщик. Академический рисунок. 1893 г. Ленинград, Музей Академии художеств СССР

Репин не был против нового в искусстве, он сам боролся за новое, но за новое разумное, а не глупое, и Академию он критиковал, с одной стороны, за рутину, а с другой — за отсутствие школы. Принимая активное участие в реформе Академии художеств 1893 года, интересуясь постановкой преподавания в частных студиях Западной Европы, И. Е. Репин в то же время следил за тем, чтобы новое не уничтожало школы,

152. Б. М. Кустодиев. Сидящий натурщик. Рисунок. Бумага, итальянский карандаш. 1898 г. Ленинград, Русский музей

153. И. И. Бродский. Натурщица. Бумага, итальянский карандаш. 1904 г. Москва, частное собрание

не превращалось в дилетантизм. В 1898 году он пишет А. Куренкову: «Я и сам вижу много свежести в новом стиле, но ведь школа должна быть школой — нельзя же дилетантизм ставить в принцип школы» [7]. И в 1899 году, на празднования столетия со дня рождения Брюллова, он снова повторяет ту же мысль: «Искусство без школы — ремесло, дилетантизм... Бесконечно жаль даровитого художника, когда он без школы, без художественного образования (sic!) вступает на художественную деятельность, и чем сильнее и несомненнее темперамент и талант, тем более возбуждает он чувство жалости» [8].

Защищая Академию как хранительницу традиций русской реалистической школы и методов обучения рисунку от покушения на нее поклонников «свободного воспитания», И. Е. Репин со свойственным ему остроумием давал достойный отпор своим противникам. «На одном из заседаний Совета, посвященном реформам Академии, Репин чрезвычайно тонко заметил нападавшим на ее затхлую рутину: «Самодовлеющая старуха — Академия, восседающая, как вы говорите, на троне рутины, подчас готова не без иронии указать, что все эти протестанты, новаторы вышли из ее стен, и у нее же взяли художественные средства для своих дерзких отрицаний ее традиций» [9].

Главное внимание в учебной работе художника должно быть обращено на рисунок. «Не спускайте никакому таланту относиться небрежно к рисунку, в нем вся суть...» [10],— пишет Репин С. Прохорову 29 апреля 1911 года. «Непрестанно рисовать с натуры — вот школа, самая высшая и верная» [11].

За рисунком Репин следил постоянно и, если видел у своего ученика неблагополучие, тут же исправлял своей рукой. Вот как описывает подобный случай Д. Н. Кардовский: «Остроградский плохо рисовал, но был неплохой живописец. Позировала женская модель спиной. Репину, верно, понравилась живописная подготовка, сделанная Остроградским, но он не мог вытерпеть рас-

154. Н. И. Фешин. Рисунок

155. Н. И. Фешин. Рисунок

трепанного и бесформенного его рисунка. И вот, взяв его кисти и палитру, он стал делать рисунок, строить форму, работая кистью по форме, и при каждом движении кисти приговаривал: «Вот так надо, по форме, по форме, вот так, вот так! Всегда это было моим желанием и никогда я этого не умел». Само собой разумеется, что последние слова были просто кокетством, потому что кто же из современных нам русских художников умел больше владеть формой, нежели Репин» [12].

Благодаря такой методике наглядного обучения, постоянного внимания к рисунку Репин добивался прекрасных результатов. Все его ученики достаточно хорошо владели рисунком. В этом убеждает нас рисунок натурщика со спины Ф. А. Малявина (рис. 151), академический рисунок Б. М. Кустодиева (рис. 152), рисунок обнаженной женской фигуры И. И. Бродского (рис. 153).

Требуя от молодого художника четкого и строгого рисунка, Репин вместе с тем желал видеть в рисунках своих воспитанников эмоциональную выразительность, высокую художественную культуру рисунка. В этом отношении среди воспитанников И. Е. Репина особого внимания заслуживает блестящий рисовальщик и виртуоз Н. Фешин (рис. 154, 155). Его рисунки полны необыкновенной жизненной выразительности, экспрессии и высокого мастерства.

При индивидуальном подходе к ученику Репин часто переоценивал возможности последнего. Не всегда Репин считал нужным говорить об элементарных основах рисунка. Академию он рассматривал как высшее художественное учебное заведение, где говорят уже о высших задачах искусства. В результате некоторые его воспитанники оставались недовольны учебой. Так, например, Остроумова-Лебедева писала: «Разве у нас учат! Разве Репин чему-нибудь выучит, если придет и скажет мимоходом: «У вас рука длинна, голова не привязана». Разве это учение? Два

года как я в мастерской и ровно ничего не приобрела» [13].

В методике преподавания большое значение имеют последовательность усложнения учебных задач и детальное раскрытие каждой отдельной задачи — с чего начать, к чему переходить потом и чем заканчивать. Эти требования относятся в равной степени как к начальному обучению рисунку, так и к завершающему этапу. Это требовалось, в частности, и Остроумовой-Лебедевой. Она писала: «Как это было трудно — постичь человеческое тело! Как трудно! Иногда казалось, что вот-вот что-то понял, что-то выходит! Но нет! При малейшем движении натурщика, незаметном изменении позы или перемене упора на одну или другую ногу я терялась, гонялась за новой позой, изменяла рисунок, мазала, чиркала, и все сбивалось. Я не знала главных принципов строения человека, с чего начинать, чем руководствоваться» [14]. И далее: «Я здесь как-то на днях всплакнула немного. Ну представь себе, пять лет я училась в Академии — и никакого первоначального правила, как рисовать, что делать сначала, потом и т. д., основного, так сказать, приема в рисунке не приобрела и только недавно услышала это совершенно случайно, и не от профессоров, а от товарища, о принципах в рисовании, которых следует держаться.

Что же я делала все пять лет, когда даже грамматики искусства не усвоила, а ведь так было легко кому-нибудь из профессоров натолкнуть на это» [15].

А. М. Комашко, учившийся у Репина (1912—1915), наоборот, всегда очень высоко отзывался о Репине как о педагоге и данный факт объяснял по-своему [16].

В истории методики преподавания рисования деятельность И. Е. Репина для нас представляет интерес прежде всего потому, что он решительно отстаивал методы реалистического искусства, школу, необходимость художественного образования [17]. Он писал: «Вы говорите, Академия не нужна. Тогда не нужны и университеты, не нужны и школы рисования, не нужны и школы грамотности. Предоставьте уже все свободе, чтобы быть последовательным. Ох, нет; мы еще ох как дики!» [18].

Большую ценность для нас представляют и взгляды Репина об обосновании методов преподавания. Если сам И. Е. Репин и не вдавался глубоко в частные вопросы методики преподавания, и в частности рисунка, то это сделали его ученики — Д. Щербиновский, Д. Кардовский, А. Мурашко, П. Нерадовский, И. Бродский, Н. Фешин.

Многое сделал для развития методики преподавания рисования и для подготовки художников-педагогов и учителей рисования Иван Францевич Ционглинский. Методы преподавания И. Ф. Ционглинского в свое время оценивались очень высоко, однако в нашей литературе об этом замечательном художнике-педагоге пока еще ничего не сказано.

Иван Францевич Ционглинский родился 8 февраля 1858 года в Варшаве.

После окончания Варшавской гимназии Ционглинский поступил в Варшавский университет на физико-математический факультет естественного отделения (1876). В 1878 году он ушел со второго курса университета и в 1879 году был зачислен в Петербургскую Академию художеств, которую окончил в 1885 году, получив звание классного художника I степени.

В 1893 году был удостоен звания академика.

В 1902 году И. Ф. Ционглинского пригласили преподавать в Высшее художественное училище в качестве преподавателя натурно-рисовального и этюдного классов.

В 1911 году Ционглинский назначен действительным членом Академии художеств, а в мае этого же года определен профессором искусств VI класса.

В 1912 году, 24 декабря, Ционглинский умер в Биржевой барачной больнице [19].

Как педагог И. Ф. Ционглинский пользовался большой любовью и уважением среди учеников Академии. Его ученик М. П. Гронец вспоминает: «К

рисунку он подходил со всей строгостью, требовал от учеников точности и правильности, не допускал никакого искажения формы и в то же время умел внушить каждому, что владение рисунком — искусство, а потому к нему надо подходить с творческим горением, с трепетом в груди. Как бы ни была проста задача, художник обязан к ней подходить с вдохновением, — говорил Ционглинский, — рисуете ли вы натюрморт, гипсовую голову или фигуру, творческое начало должно присутствовать в работе». «Художник потому и является художником, что он творит. Без творчества нет и художника».

Давая характеристику И. Ф. Ционглинскому, газета «Новое время» писала: «Вечно мечтательный, порывистый, горячий, он и сам был всегда заражен творчеством и других им заражал. Это хорошо знают все, кто с ним сталкивался, кто слышал его вдохновенные речи, кому удавалось вызвать его на откровенный разговор» [20].

О самых, казалось бы, скучных вещах, о законах построения формы на плоскости, о методической последовательности построения изображения Ционглинский рассказывал так, будто бы речь шла о самом интересном и захватывающем. Он проводил аналогию с законами гармонии в музыке, с красотой поэтического слога, с точностью математического расчета.

Это был человек широко образованный, всем увлекавшийся, в особенности музыкой.

«Музыка была второй страстью Яна Ционглинского. Он ее любил и сам, говорят, хорошо играл. Во всяком случае, он не пропускал ни одного большого концерта, был дружен почти со всеми музыкантами и певцами и быстро сближался с заезжими первоклассными гастролерами, которых так же, как и всех, умел увлекать своей живой, оригинальной речью, своим тонким пониманием искусства»[21].

Как педагог и хороший методист Ционглинский был широко известен. «Как педагог он известен давно. И в школе Общества поощрения художеств, где он преподавал около 20 лет, и у себя в мастерской на Литейном проспекте — всегда битком набитой учениками — он пользовался любовью учеников, чутко прислушивавшихся к его речам, направляющим их на работу вдохновенную, живописную» [22].

Уделяя большое внимание вопросам методики преподавания, Ционглинский делился своими взглядами не только с учениками и друзьями, но и высказывал свое мнение на официальных заседаниях Академии. Так, например, в 1907 году на заседании Совета Академии художеств Ционглинский выступил со своими взглядами на методику преподавания в натурном классе рисования: «Каждый, который искренно любит искусство и дорожит значением и честью Академии, не может равнодушно отнестись к нападкам и упрекам, которые со всех сторон сыплются на Академию, как на школу.

Нельзя, к сожалению, в сознании своей правоты, спокойно презреть эти нападки; много — увы — говорится не без основания.

По моему глубокому убеждению, одной из главных причин, подсекающих в корень живой успех школы, является принятая в классах Академии система дежурств. Учить успешно, не следуя со страстным интересом за малейшей зарождающейся искрой сознания у своего ученика, — искрой, другой раз еле заметной среди хаоса других проявлений индивидуальности, нельзя.

Только горячее, я бы сказал, любовное отношение к такой искорке позволит ей со временем вспыхнуть в яркое пламя любви и знания, которое должно всю последующую жизнь художника осветить.

Между тем, на деле в классах Академии, едва завязав нравственные нити с учениками, приходится с ними расставаться на месяц, на два или на три; получается что-то вроде Сизифова труда, где скала все скатывается вниз, и в итоге является обоюдное равнодушие. Учение сводится со стороны профессора к механической почти корректуре работ учеников, а со стороны ученика — к

ловле категорий, необходимых для того, чтобы покинуть постылые классы, которые могли бы столь благотворное влияние оказать на всю его жизнь.

Я знаю, что в моем взгляде я расхожусь с моими товарищами по классам, поэтому прошу Совет выделить мне группу учеников, человек в 30, согласно с § 41 Устава Академии художеств, и позволить мне с ними заниматься без перерывов, дабы таким образом доказать правильность моей идеи» [23].

С мнением Ционглинского были согласны И. Репин, Д. Кардовский и В. Беклемишев, против выступил В. Е. Маковский.

В своей педагогической практике Ционглинский был очень внимателен к каждому ученику, он умел очень методично, последовательно раскрыть самые сложные положения рисунка и сделать их настолько ясными и понятными, что многие даже удивлялись, как это они сами не могли дойти до всего. Более того, обучавшийся рисунку у И. Ф. Ционглинского М. П. Гронец рассказывал, что делал это Ционглинский с большим увлечением, темпераментом и в результате увлекал и ученика. «Ционглинский на уроках всегда очень увлекался и увлекал других. Имел своеобразный язык — обаятельный, оригинальный». Это его качество — умение увлекать — отмечали многие: «Он сам заражался искусством и как никто умел волновать других. Силой своей любви он оживлял мертвые классы Академии и заставлял трепетать самого безнадежного академиста, в обновленной школе Общества поощрения художеств его голос казался самым молодым. И у его учеников навсегда останутся в памяти вдохновенные слова «неистового Яна» с характерным польским акцентом, таким выразительным и таким дорогим, так шедшим ко всему его облику.

А те, кто работал у него в его собственной мастерской на Литейном, с особой любовью сохранят образ Яна Францевича, так как они лучше других видели его бескорыстную любовь к искусству и желание помочь каждому молодому дарованию» [24].

К педагогической деятельности Ционглинский относился со всей страстью и любовью, он бурно переживал как успехи, так и неудачи своих учеников. Если он видел, что успехи его учеников оцениваются несправедливо, он приходил в неистовство. Вот как описывает подобный случай А. М. Соловьев: «Идут просмотры первого семестра. Совет важно проследовал через «хоры» в нашу мастерскую. Впереди — оживленный Ционглинский. Эльза, Радлов и я задержались в укромном уголке на хорах, выжидая результатов просмотра. Шум за дверями усиливается, слышен крик «неистового Яна». Затем дверь с треском открывается, Ционглинский почти бегом устремляется к ведущей вниз лестнице, бросая на ходу уговаривающим его товарищам: — Сухари! Ноги моей больше здесь не будет.

Нам все понятно: любимым ученикам Яна Францевича поставили невысокий балл» [25].

Профессор кафедры рисунка Московского архитектурного института Максим Прокопьевич Гронец, обучавшийся у И. Ф. Ционглинского, записал ряд его мыслей и выражений, которые мы приводим здесь:

«Говоря об изобразительном искусстве, Ционглинский указывал: «Искусство — это тайна, которая открывается не каждому. Поэтому ученик на занятиях должен быть очень внимательным, ничего не пропускать и не спать».

«Рисунок — основа основ, и овладевать им надо постепенно, не упуская ни малейшей детали в методике построения каждого изображения. С чего начинается рисунок, как он развивается дальше и чем заканчивается — художник должен твердо знать, как таблицу умножения».

«Художник должен поступать по темпераменту, но работать по разуму».

«Искусство надо любить безгранично, беспредельно».

«До совершенства, до бесконечности не дойдете, но идти и стремиться к этому надо».

При рисовании с натуры Ционглинский требовал постоянного рассужде-

ния: «Рассуждайте, как извозчики: «Куда — вправо или влево?»

«Рисунок с натуры должен быть предельно точным, не бойтесь сухости».

Наблюдая форму предмета, все время надо анализировать: «Держите глаз внутри формы, а не по контуру. Как рентгеновскими лучами пронизывайте натуру».

«Изобразительное искусство немыслимо без научных знаний. Знания и чувства сплетаются воедино».

Давая методические указания при рисовании с натуры, Ционглинский требовал большой осторожности и осмысленности: $^{9}/_{10}$ продумать и $^{1}/_{10}$ тронуть», — любил говорить Ционглинский.

С большим педагогическим тактом Ционглинский относится к природным наклонностям ученика. «Стремление к точности, стремление к правильной передаче формы, контура есть хорошее качество, которое надо развивать у учащегося. Педагог должен чутко подойти к ученику и это его стремление к точности направить в сторону анализа, а не копировки» (записано со слов М. П. Гронца).

В задачу методики преподавания входит целый ряд организационных моментов, активизирующих работу студентов. Это прежде всего умение красиво скомпоновать натурную постановку, увлечь студентов эффектами освещения, необычной расстановкой предметов. Ционглинский это умел делать очень тонко. Обучавшийся у него А. М. Соловьев вспоминал: «Припоминаю зимний морозный день. Огромная мастерская жарко натоплена. Верхний свет мягко освещает поставленную Ционглинским натуру. Он всегда ставит ее интересно, в этом нужно отдать ему справедливость. Он помещает натурщиков среди драпировок, ковров и предметов, вывезенных им из Индии и Египта. Необычностью расцветки и формы они привлекают взгляд и способствуют более острому восприятию натуры» [26].

Мало того, Ционглинский и словами старался активизировать работу своих учеников. «Хлопает дверь, тяжелые быстрые шаги и громкий, немного хриплый голос с польским акцентом: «И это... это работают художники!? Нет!.. Это же каторжники, прикованные к своим мольбертам. Это подневольный труд... Что за похоронные лица! Где улыбки? Это плакальщики у гроба... Кого Вы хороните? Не свой ли талант Вы закапываете в землю...» [27].

С 1907 года к педагогической деятельности приступает выдающийся педагог-методист, ученик И. Е. Репина — Д. Н. Кардовский [28]. Вначале (1903) он работает в качестве помощника (ассистента) в мастерской Репина, а с 26 ноября 1907 года он становится профессором.

Имя Д. Н. Кардовского (1866—1943) в истории становления и развития советской методики преподавания реалистического рисунка занимает одно из самых видных мест. Это ему мы обязаны появлением в нашей стране специальных художественно-педагогических учебных заведений, готовящих учителей рисования с высшим образованием (художественно-графических факультетов при пединститутах) [29] для средней общеобразовательной школы.

Уже к началу своей педагогической деятельности Д. Н. Кардовский обладал строгой и выдержанной педагогической системой. Он прошел хорошую академическую школу рисунка у прославленного П. П. Чистякова и, кроме того, занимался в Мюнхене в школе у А. Ашбе и сложился как художник у Репина. Таким образом, Кардовский хорошо ознакомился с западноевропейской школой рисунка и сформировался в крупнейшего специалиста учебного рисунка.

Как педагог Д. Н. Кардовский отстаивал позиции реалистического искусства и оберегал молодежь от влияния формализма. Все ученики Кардовского вспоминают его с большой благодарностью, любовью и уважением.

Кардовский старался не только «поставить глаз и руку» ученика, но и стремился повысить художественную культуру учащегося.

Кардовский прежде всего давал учащимся знания и правильное понимание трехмерной формы, внушал им любовь

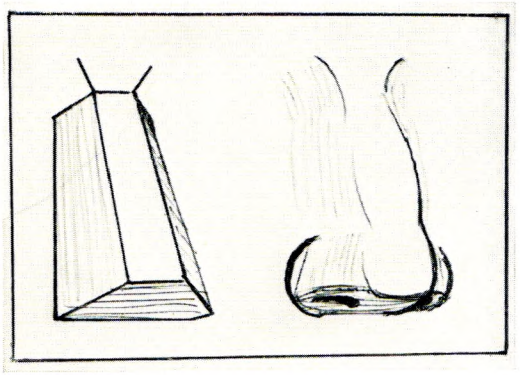
к природе, а также уважение к законам того и другого. Кардовский учил не только понимать, видеть и строить объемную форму в рисунке, но и глубоко ее анализировать. Он помогал им понимать закономерности строения природы и ясно, в пластических образах их себе представлять.

Основная заслуга Кардовского состоит в том, что он учил молодежь внимательно изучать пластическую форму, правильно передавать объемность изображения, видеть и понимать закономерность строения формы. В то время как многие художники, находившиеся под влиянием импрессионистов и формалистов, разрушали пластическую форму, растворяли контуры предметов, лишали их пластической материальности, Кардовский поставил своей задачей восстановить принцип реалистического построения формы на плоскости на основе выделения ее основных масс, сопоставляя их с простейшими геометрическими формами.

В основу своего метода преподавания Кардовский положил «обруб», то есть принцип упрощения сложной формы предметов до наипростейших геометрических форм.

«Изучающий рисунок должен в своей работе руководствоваться формой. Что же представляет собой форма? Это — масса, имеющая тот или иной характер подобно геометрическим телам: кубу, шару, цилиндру и т. д. Живая форма живых натур, конечно, не является правильной геометрической формой, но в схеме она тоже приближается к этим геометрическим формам и таким образом повторяет те же законы расположения света по перспективно-уходящим плоскостям, какие существуют для геометрических тел» [30].

После многолетней педагогической практики Кардовский пришел к выводу, что начинающему рисовальщику трудно сразу понять и изобразить сложную форму предмета. Вначале необходимо ученику облегчить задачу, упростить форму; когда он поймет основу формы, ему можно разрешить переходить к уточнению.



156. Метод Д. Н. Кардовского. Рисунок из книги «Пособие по рисованию». 1938 г.

Первое время (1904—1907) Кардовскому приходилось фактически нести двойную нагрузку — заниматься со своей группой и группой И. Е. Репина. Вполне естественно, что к своим воспитанникам Кардовский относился с особой отеческой любовью. И не случайно его ученик В. И. Шухаев писал: «. . .мы всегда зовем Вас отцом, и это правда, так и должно называть. Вы показали себя добрым, отзывчивым человеком — отцом в полном смысле этого слова» [31].

Эта отеческая забота и заставляла Кардовского большое внимание уделять вопросам методики. Стараясь раскрыть все сложности построения изображения формы на плоскости, Кардовский искал методы более доходчивые, помогающие ученикам быстрее усваивать учебный материал. А это, в свою очередь, заставляло приводить отдельные методические приемы и положения в систему. Конечно, в условиях повсеместного увлечения новым, по своей сущности формалистическим искусством, система Кардовского находила поддержку далеко не у всех художников. Вспоминая годы учения в Художественном училище, П. А. Шиллинговский писал: «Сквозь толщу стен зала заседаний Совета Академии до нас глухо доносились бури, которые Дмитрий Николаевич переносил, защищая свои взгляды и работы своих учеников. В Совете он почти всегда бывал в меньшинстве. К нему обыкновенно примыкали: Ян Францевич

Ционглинский, живой и честный энтузиаст, и Василий Васильевич Матэ, всем нам известный своей либеральностью»[32].

Уделяя большое внимание вопросам методики преподавания, и в частности рисования, Кардовский сумел заинтересовать ими и своих учеников, воспитав целую плеяду замечательных художников-педагогов. Сам Кардовский об этом писал: «... мне вспомнилось время 35 лет тому назад, когда в 1903 году я был приглашен вести мастерскую живописи в Высшем художественном училище при Петербургской Академии художеств. Должен сознаться, судьба меня баловала: условия, в которых я вел мастерскую, были прекрасны и, может быть, благодаря отчасти этим условиям вышли из моей мастерской такие художники, преподаватели и профессора живописи, как Савинов, Мочалов, А. Е. Яковлев, Шухаев, Шухмин, Абугов, Радлов, Шаронов и многие другие» [33].

В истории методов преподавания рисования имя Д. Н. Кардовского занимает одно из центральных мест. Его заслугой является прежде всего то, что он в период развала художественной школы решительно отстаивал именно школу, обращал внимание на сугубо педагогические проблемы, на вопросы методики преподавания, которые в те годы большинством художников были совершенно забыты. В художественных учебных заведениях почти не учили, ученики были предоставлены самим себе. «Обходя эти ученические выставки, совершенно ясно убеждаешься, что у теперешнего преподавательского персонала Высшего художественного училища нет желания заниматься со своими учениками... [ученики] же на свой риск и страх работают самостоятельно» [34]. Школа должна быть прежде всего школой, а не студией самодеятельного искусства, говорил Д. Н. Кардовский. «Школа есть система, а не развитие личных качеств ... все обучающиеся искусству обязаны подчиняться способам и приемам выражения, то есть уметь передавать форму, цвет, свет, характер, движение, пропорции, знать законы этих вещей. В школе надо овладеть этими законами художественных приемов для того, чтобы потом их можно было изменить, подчинить личным художественным требованиям. (Примеры: Микеланджело, Тициан и др.) Что хорошо в школьном смысле — может быть и нехудожественным, потому что цели школы и творчества разные» [35].

Большой вклад в дело развития методики преподавания рисования Д. Н. Кардовский внес в период становления советской школы рисунка, но об этом речь пойдет ниже.

Известный вклад в методику рисунка внесли и другие художники-педагоги того времени: В. Е. Савинский — лучший ученик Чистякова, В. А. Серов, К. С. Коровин, В. Е. Маковский, В. В. Мешков и другие. Каждый из них в меру своих сил и возможностей старался усовершенствовать методику преподавания.

Их теоретические работы того времени, посвященные вопросам методики преподавания рисования, мы, к сожалению, назвать не можем, так как вопросы методики преподавания в специальных художественных учебных заведениях начинают интересовать специалистов все меньше и меньше.

Художественная школа как таковая стала терять свое значение и назначение. Искусство «без руля и ветрил» стало главенствующим. Многие художники-педагоги к вопросам методики преподавания стали относиться с пренебрежением, считая это уделом учителей рисования общеобразовательных школ.

Заканчивая на этом краткий очерк дореволюционного периода истории развития методов обучения рисованию в России, хотелось бы упомянуть еще о пособии по рисованию, составленном коллективом художников реалистического направления. Это пособие в издании «Благо» под заглавием «Школа рисования и живописи и прикладного искусства — Искусства для всех». В составлении этого пособия принимали участие И. Е. Репин, А. В. Маковский, Д. И. Киплик, А. Г. Новиков, Н. К. Прозоров, И. И. Катуркин, В. П. Лепикаш, Г. А. Ангерт и другие.

Данное пособие было рассчитано на заочное обучение, на деле же оно имело самое широкое распространение среди учащихся средних и высших художественных учебных заведений. При всей трудности заочного обучения, в обстановке повсеместного господства формализма коллектив авторов этого пособия со своей задачей справился очень хорошо.

Прежде всего надо отметить методологическую основу методики обучения рисунку. Авторы пособия стремились внушить и доказать своим читателям прогрессивность реалистического метода перед всеми другими формалистическими методами новейших течений в искусстве. Преимущество реалистического метода состоит в том, что он сближает художника с реальной действительностью, помогает правдиво отображать в художественных образах реальный мир, а следовательно, он будет вечно развиваться и совершенствоваться, пока существует человечество. Преимущество реалистического метода состоит также и в том, что его теория строится на объективных научных знаниях, а не на случайных, субъективных рассуждениях отдельных художников-формалистов.

«Изящныя искусства созданы человеком долгим, методическим путем, — пишет И. Е. Репин.— С помощью науки, искусства разрослись до грандиозных размеров и представляют в жизни культурного человека самое интересное и самое драгоценное явление» [36].

Отсюда и методы обучения должны строиться на положениях реалистического искусства.

Хотя раскрывать разногласия в методах преподавания в учебных пособиях людям, только что приобщающимся к искусству, и не принято, авторы все же не смогли удержаться, чтобы не коснуться этого вопроса. Это было вызвано тем, что данным пособием должны были пользоваться в основном учащиеся средних общеобразовательных учебных заведений, а в общеобразовательных школах в это время шла ожесточенная борьба между представителями «геометрального» и «натурального» методов обучения рисунку. Официального научно обоснованного суждения о преимуществе «геометрального» или «натурального» метода преподавания так и не было сделано [37]. Поэтому А. Г. Новиков посчитал необходимым выразить свое мнение: «За последнее время многие, увлекаясь исключительно «натуралистическим» методом преподавания, совсем изгнали орнамент из обучения рисованию, находя, что он слишком сух и скучен и что следует изучать рисование, не прибегая к гипсу. Разумеется, стремление оживить преподавание рисования заслуживает самого горячего одобрения, но, присматриваясь к результатам обучения только натуралистическим методом, приходится признать, что рисунок изучается при нем недостаточно глубоко и вообще окончательные результаты получаются далеко не такие блестящие, как можно было бы ожидать. Несмотря на то, что преподавание ведется более оживленно и разнообразно, грамотность рисунка за последние годы не только не повысилась, но, напротив, обнаруживает известный упадок. Таким образом, нужно признать, что отрицательное отношение к рисованию с гипса ошибочно; его нельзя изгонять из обучения, а нужно непременно вести параллельно с натурой, чтобы научиться строгому рисунку» [38].

Итак, мы видим, что вопросы методики преподавания рисунка, живописи, композиции совершенно перестали интересовать администрацию художественных учебных заведений. Эти вопросы стали уделом только отдельных энтузиастов, художников-педагогов, искренне любящих свое дело, переживающих за дальнейшую судьбу искусства. Отсюда и резкое снижение издательской деятельности, выпуска необходимых учебных пособий и руководств.

Те новые прогрессивные идеи в области методики преподавания рисунка, которые могли бы значительно обогатить теорию и практику высших и средних художественных школ, оставались в виде черновых записей пылиться в личных архивах таких выдающихся ху-

дожников-педагогов, как Крамской, Чистяков, Поленов, Репин, Серов и другие.

С конца прошлого века в вопросах теории и методики обучения рисунку стали преобладать формалистические установки. Даже в области элементарного обучения рисованию начался полный отход от познания природы. Все было направлено на внешнюю, формальную сторону дела, на общие проблемы художественного и эстетического воспитания.

Подводя итоги всему вышеизложенному, надо отметить, что к началу XX века академическая система рисунка была разрушена. Не было единых методов, единых взглядов. Каждый художник-педагог учебный рисунок рассматривал со своей субъективной точки зрения. Путаница и разноголосица были во всем — в терминологии, в целях и задачах обучения рисунку. В основе этих воззрений лежало пренебрежение к отечественной культуре, к великим завоеваниям русской академической школы рисунка. Советская художественная школа получила весьма незавидное наследство. По сути дела надо было начинать все сначала, заново создавать школу реалистического рисунка.

ПРИМЕЧАНИЯ

[1] Из письма В. А. Серова и В. Д. Поленова, поданного в Совет Академии. Подробнее см.: Валентин Серов в воспоминаниях, дневниках и переписке современников. В 2-х томах. Л., 1971, т. 1, с. 83, 197—203.

[2] В. В. Руднев. Александр Михайлович Соловьев. Педагог. Художник. Человек. М., 1970, с. 92.

[3] Д. Н. Кардовский. Об искусстве. М., 1960, с. 127.

[4] Крамской об искусстве, с. 124.

[5] Цит. по: И. Бродский. Репин-педагог. М., 1960, с. 38.

[6] Там же, с. 39.

[7] Там же, с. 40.

[8] Там же, с. 41.

[9] В. В. Руднев. Указ. соч., с. 81—83.

[10] И. Бродский. Репин-педагог, с. 58.

[11] Там же, с. 59.

[12] Д. Н. Кардовский. Об искусстве, с. 49.

[13] А. П. Остроумова-Лебедева. Автобиографические записки. Л., 1935, с. 127.

[14] Там же, с. 83.

[15] Там же, с. 122.

[16] С А. Комашко я был хорошо знаком, и мы часто с ним вели беседы о методике преподавания. Однажды речь зашла и о Репине, вернее, сам Комашко перевел разговор на это и стал говорить о нем как о замечательном педагоге. Когда я привел высказывания Остроумовой-Лебедевой о Репине как о педагоге, А. М. Комашко мне рассказал следующее: «Как-то я сказал И. Е. Репину, что хочу овладеть живописью не только для личных нужд, но и для того, чтобы потом смог ее преподавать другим. На это Илья Ефимович мне сказал следующее: «Живопись и преподавание — это совершенно разные вещи. И живопись и преподавание — это искусства, но искусства различные. Чтобы овладеть искусством преподавания, нужны годы, десятки лет, и то им не всякий овладеет. Главное в этом деле методика. Я бы мог овладеть этим искусством, но для этого мне пришлось бы пожертвовать искусством живописи, а этой жертвы я бы никогда не смог сделать. Я жил искусством, живу и буду жить до самой смерти. Такую жертву могли принести только истинные педагоги, как П. П. Чистяков, да и то я сомневаюсь, что он это сделал по доброй воле. Видимо, необходимость заставила его это сделать. Сам же он тоже больше тяготел к искусству живописи, чем педагогике, я знаю, сколько крови ему перепортила «Мессалина».

Преподавание — штука сложная и раньше я многого недопонимал, только теперь для меня стало кое-что проясняться. Вы, А. М., хотите взяться за трудное дело, здесь есть риск — либо сделаться хорошим учителем и никогда не стать художником, либо наоборот. Конечно, в этом деле могут быть и исключения, я бы, пожалуй, мог быть таким исключением, но, к сожалению, по молодости лет недопонимал и недооценивал многие вопросы методики, они казались мне слишком наивными и простыми, а теперь-то я вижу, что они нужны, ох, как нужны! Без них весь педагогический процесс теряет свою силу. Мы часто, между собой, подсмеивались над П. П. Чистяковым, уж больно банальные, всем известные вещи он говорил своим ученикам, а он-то как раз и был прав, без них ученик не может. Мы же, к сожалению, поняли это слишком поздно. Короче говоря, преподавание дело сложное, очень сложное и не всякому художнику оно под силу». Репин обладал большим даром педагога и мне посчастливилось в этом убедиться в полную меру. Возможно, это объясняется тем, что я у него был единственным уче-

ником, и он отдавал себя целиком и полностью, когда же училась Остроумова-Лебедева, у Репина было так много учеников, что он не имел возможности много внимания уделить каждому ученику, и видя, что работа начата правильно, не считал нужным останавливаться на мелочах».

[17] Более подробно о педагогической деятельности Репина см.: И. И. Бродский. Репин-педагог; Н. М. Молева. Выдающиеся русские художники-педагоги. М., 1962.

[18] И. Е. Репин. Об искусстве, с. 165.

[19] Об этом печальном событии А. М. Соловьев пишет следующее: «Я поднимался по лестнице одного из корпусов на Литейном дворе, где была квартира ректора Беклемишева. Не пройдя и одного марша, я услышал шаркающие шаги людей, спускающихся с лестницы. Посторонившись, я увидел небольшую группу людей, ведущих под руки Ционглинского. Бледный, с полузакрытыми глазами, он тихо стонал. Острое чувство жалости охватило меня. Сняв шляпу, низко поклонился. Его глаза медленно обратились ко мне, и он чуть заметно кивнул головой. Это была моя последняя встреча с Яном Францевичем.

Через два дня мы возложили на его гроб огромный венок из его любимых белых роз.

Сейчас прошло уже целых 50 лет со дня его смерти, но меня до сих пор возмущает эта нелепая случайная смерть человека большой души от какого-то съеденного кусочка недоброкачественной рыбы» (В. В. Руднев. Указ. соч., с. 27—28).

[20] Новое время, 1913, 10 января.

[21] Там же.

[22] Там же.

[23] В. Беклемишев. Записки ректора Высшего художественного училища о постановке преподавания в натурном классе. СПб., 1917, с. 4—5.

[24] ЦГИАЛ, ф. 789, оп. 10, ед. хр. 6. Ционглинский Иван Францевич. 1879—1915, л. 97. «День» за декабрь 1912 года.

[25] В. В. Руднев. Указ. соч., с. 26—27.

[26] Там же, с. 25.

[27] Там же.

[28] Дмитрий Николаевич Кардовский родился 24 августа (6 сентября) 1866 года вблизи города Переславля-Залесского. После окончания гимназии поступил на юридический факультет Московского университета. Одновременно с научными занятиями начал обучаться рисованию в частной школе архитектора Гунста. В 1891 году окончил университет, получив диплом II степени.

В 1892 был зачислен учеником художественного училища Академии художеств и одновременно стал учиться рисованию в частной школе П. П. Чистякова. После двух лет занятий в классах Высшего художественного училища Д. Н. Кардовский с осени 1894 года был переведен в мастерскую проф. И. Е. Репина. В мастерской Репина Д. Н. работал до лета 1896 года, с 1896 по 1902 год занимался в Мюнхене, в школе Ашбе. С 1903 по 1917 год преподаватель и профессор Академии художеств. С февраля 1918 года Д. Н. избран деканом живописно-скульптурного отделения вновь реформированного Высшего художественного училища Академии художеств и членом исполнительного комитета по вопросам искусства. С ноября 1919 года Д. Н. поступил работать в Подотдел по делам музея и охраны памятников искусства и старины при Переславльском Уотнаробе. С осени 1920 года Д. Н. принял предложение руководить мастерской живописи в Московских государственных художественных мастерских — Вхутемасе, позднее переименованном во Вхутеин. Весной 1922 года художники К. П. Чемко и Г. В. Феонин обратились к Д. Н. Кардовскому с просьбой принять на себя руководство их художественными занятиями в студии на Тверской улице, где жил К. П. Чемко. Студия на Тверской просуществовала до апреля 1930 года, где получили художественное образование ряд ведущих советских художников. В ноябре 1939 года Д. Н. направил письмо зав. отделом Изоискусства З. Н. Быкову, в котором изложил идею создания художественно-педагогического института.

9 февраля 1943 года Д. Н. Кардовский скончался в Переславле-Залесском и похоронен на территории Переславльского краеведческого музея.

[29] В 1937 году, по инициативе Д. Н. Кардовского, в Москве были организованы специальные педагогические курсы по подготовке учителей рисования и черчения с повышенной программой по художественным дисциплинам. В 1939 году эти курсы были реорганизованы в специальный художественно-графический учительский институт, а в 1942 году на его базе был образован художественно-графический факультет при Московском городском педагогическом институте имени В. П. Потемкина. В то время это был первый и единственный факультет, готовящий учителей рисования и черчения с высшим образованием. Педагогическую деятельность там вели ученики и последователи Кардовского.

[30] Пособие по рисованию. М.—Л., 1938, с. 9.

[31] Д. Н. Кардовский. Указ. соч., с. 93.

[32] Там же, с. 94—95.

[33] Там же.

[34] Там же, с. 127.

[35] Там же, с. 128.

[36] Школа рисования, живописи и прикладного искусства. Искусство для всех, т. III, с. 65.

[37] С характером этих дискуссий можно ознакомиться в следующих работах: «Труды съездов преподавателей графических ис-

кусств Виленского округа». Вильно, 1911; «Общество преподавателей графических искусств в Москве». М., 1911; «Труды Всероссийского съезда художников». СПб., декабрь 1911 года и январь 1912 года.

Особенно бурные дискуссии в эти годы вызвал вопрос о преимуществах «геометрального» и «натурального» методов преподавания. Споры и разногласия по этому вопросу приняли такой широкий размах и так затянулись, что появилась острая необходимость обратиться за помощью в Академию художеств.

В 1913 году Петербургское общество учителей рисования обратилось в Совет Академии художеств с докладной запиской и просило Академию выразить свое отношение к спорам между представителями «геометрального» метода преподавания и «натурального». Художественно-педагогический журнал за 1913 год (№ 21, с. 329) счел необходимым информировать об этом широкую общественность и поместил статью следующего содержания:

«С.-Петербургское Общество Учителей Рисования обратилось в Совет Императорской Академии Художеств со следующей докладной запиской:

«Принимая во внимание, что успешность обучения рисованию в общеобразовательной школе зависит, главным образом, от применяемых при этом методов, вопрос относительно последних занял в трудах II отдела состоявшегося в 1911—1912 гг. Всероссийского Съезда Художников самое видное место и вызвал наиболее жгучий интерес, обусловленный тем обстоятельством, что в этой области происходит в настоящее время крупный переворот, и вместе с тем и борьба двух, резко отличающихся друг от друга, направлений: прежнего, так называемого, «Геометрического метода» обучению рисования и нового, получившего название «Натурального метода».

Борьба между сторонниками этих двух направлений усугубляется еще тем обстоятельством, что в основу ныне действующих официальных программ по графическим искусствам, принятых Министерством народного просвещения, положен геометрический метод; требования же, выдвигаемые самой жизнью и новейшей педагогикой, властно взывают к отречению от устарелых форм и вступлению на новый путь.

Основные принципы современной школы — развитие творческих сил и самодеятельности — значительно расширяют прежние рамки.

От учащегося требуется не одно техническое умение или знание геометрических и орнаментальных форм, но и многое другое: от него требуется развитие наблюдательности, творческого воображения, памяти форм и красок, основанных на изучении природы и окружающей обстановки; требуется тесная связь рисования со всеми предметами учебного курса, то есть оно становится непременным спутником их.

Все это заставляло уже многих учителей рисования значительно отступить от официальных программ на свой страх и риск. Всероссийский съезд художников обсудил приведенные положения и высказался следующим образом:

«Ныне действующие программы по обучению рисованию в общеобразовательных учебных заведениях не отвечают требованиям современной педагогики и не дают развития всем способностям, заложенным в натуре каждого человека, а потому необходимо ходатайствовать о немедленном их пересмотре».

«Новые программы должны быть составлены в полном соответствии с жизненными запросами: должны быть лишены мертвых устарелых форм и составляться лишь в общих чертах, представляя возможный простор каждому отдельному преподавателю».

«В круг рисования в общеобразовательной школе должно входить не только рисование с натуры всеми способами как основной отдел программы, но и лепка, и черчение, и иллюстрирование, и упражнения в составлении декоративных украшений, и некоторые сведения по искусству».

Исполнительный Комитет Всероссийского съезда художников, ссылаясь на вышеприведенные постановления съезда, обратился летом 1912 года в Министерство народного просвещения с ходатайством о пересмотре программ, но так как ответа от Министерства до сего времени не последовало, то Общество Учителей Рисования, заинтересованное правильной постановкой дела и улучшением положения преподавателей рисования, стесненных отсталыми официальными программами, обращается в Совет Императорской Академии Художеств с просьбой встать на защиту интересов дела перед Министерством Народного Просвещения, указав ему, со своей стороны, на необходимость пересмотра программ по рисованию.

В случае необходимости представления разработанных программ на основе постановления Съезда, С.-Петербургское Общество Учителей Рисования всецело поддерживает пожелание Съезда, чтобы разработка их происходила при непременном участии лиц, избранных II Секцией в новый, проектированный Съездом, орган, который должен ведать общее направление преподавания рисования в Империи».

На это представление от канцелярии императорской Академии художеств последовал нижеследующий, не требующий комментариев ответ:

«Вследствие рассмотренного в Совете Им-

нераторской Академии Художеств отношения от 3 октября с. г. за № 224, с просьбой об указании со стороны Императорской Академии Художеств Министерству Народного Просвещения на необходимость пересмотра и применения ныне действующей программы по обучению рисованию в общеобразовательных учебных заведениях, Канцелярия Императорской Академии Художеств уведомляет, что Совет Академии, имея в виду, что программы рисования находятся в неразрывной связи с общей системой обучения в средних учебных заведениях, вопрос о каковой, насколько известно, составляет предмет обсуждения Министерства Народного Просвещения в настоящее время, полагал, что особое указание со стороны Академии на необходимость пересмотра одной лишь программы по рисованию, не представляется целесообразным».

Однако Академия, понимая методическую ценность «геометрического» метода преподавания рисунка и в то же время положительные стороны «натурального» метода, где рисование в школе рассматривается в более широком общеобразовательном значении, куда стали входить и лепка, и живопись, творческая композиция, решила не включаться в дискуссию и осталась в стороне. Конечно, такая позиция Академии художеств не делала ей чести. Ведь это был институт искусств России, и он обязан был сказать свое авторитетное слово.

[38] Школа рисования, живописи и прикладного искусства.— Искусство для всех. Изд. Благо, т. IV, с. 33.

ГЛАВА V

МЕТОДЫ ПРЕПОДАВАНИЯ РИСОВАНИЯ В ПЕРВЫЕ ГОДЫ СОВЕТСКОЙ ВЛАСТИ (1917—1931)

Великая Октябрьская социалистическая революция открыла новую эру в истории развития человеческой культуры. Во всех областях происходили коренная ломка старого и поиски нового. По-новому стала строиться и система художественного образования и эстетического воспитания. Искусство, задачи эстетического воспитания должны стоять на передовых позициях, быть на переднем крае борьбы за революционное преобразование нашей страны; они должны быть связаны с задачами служения пролетариату, стоять на высоком идейном уровне. Искусство должно принадлежать народу, оно должно помогать строить новое общество людей, указывал В. И. Ленин.

В новой художественной школе должен быть и соответственно подготовленный педагог. Новый педагог советской художественной школы — это прежде всего работник идеологического фронта. Ставя вопрос о подготовке новых кадров учителей и педагогов, В. И. Ленин писал: «Теперь мы должны воспитать новую армию педагогического учительского персонала, который должен быть тесно связан с партией, с ее идеями, должен быть пропитан ее духом, должен привлечь к себе рабочие массы, пропитать их духом коммунизма, заинтересовать их тем, что делают коммунисты» [1].

По-новому должна строиться система художественного образования и эстетического воспитания. В деле эстетического воспитания народа наша партия видела перспективу развертывания борьбы с буржуазной идеологией за победу социалистической идеологии. Перестройка содержания, форм и методов преподавания имела целью превращение художественной школы из школы муштры и зубрежки, косности и рутины в школу творческого овладения знаниями и навыками.

Однако попытки молодого советского правительства создать новую школу с новыми методами преподавания встретили противодействие со стороны группы художников «левого толка» — футуристов, представителей художественной богемы, пропитанных анархо-бунтарскими взглядами, поклонников формалистического искусства [2]. Под флагом нового они стали выдавать свои безграмотные работы за шедевры искусства, шли по пути полного отказа от культурного наследия прошлого, добивались обособления искусства от общих задач Советского государства. Имея широкий и свободный доступ в художественные школы, они всячески мешали молодежи получать знания и проходить углубленную школу профессионального мастерства [3], и в частности рисунка.

Уже в 1919 году В. И. Ленин обратил внимание на это неблагополучное состояние школ: «Первый недостаток — это обилие выходцев из буржуазной интеллигенции, которая сплошь и рядом образовательные учреждения крестьян и рабочих, создаваемые по-новому, рассматривала как самое удобное поприще для своих личных выдумок в области философии или в области культуры, когда сплошь и рядом самое нелепейшее кривляние выдавалось за нечто новое, и под видом чисто пролетарского искусства и пролетарской культуры преподносилось нечто сверхъестественное и несуразное» [4].

Осуществление новых задач требовало большой теоретической и практической работы, сплочения работников научно-теоретического и художественно-творческого направления. Такого единства невозможно было достигнуть сразу. Не было еще создано и общей научной теории в области преподавания художественных дисциплин. Художники же «левого направления», прикрываясь теорией формалистического искусства как якобы новой и передовой, требовали себе руководящей роли. При создании художественной школы нового типа, на словах они ратовали за свободное развитие самых различных направлений в искусстве, за объединение

этих направлений в художественной школе, за предоставление молодежи права выбора себе учителей определенного направления. В 1921 году (20 октября) Д. Н. Кардовский писал своей жене: «В конце концов, дело сводится к следующему: решено будто бы создать ряд мастерских профессоров разных направлений, т. е. одного академического — это я, двух «Бубнового валета» и двух левых течений. «Бубновый валет» — это, вероятно, Машков и Кончаловский, это центр, я — это крайняя правая; левые течения, само собой, — левая» [5].

На деле же представители «левого течения» поставили своей целью изгнать из школы академическое направление и, как говорится, допускали недозволенные приемы. Так, например, вспоминая годы обучения во Вхутемасе, В. В. Коллегаев писал: «Как-то прошел тревожный слух — мастерская Архипова закрывается. И действительно, мастерская закрылась.

Мы почувствовали, что следующая очередь наша.

Прошло несколько месяцев. Приходим в мастерскую, смотрим, а там работают студенты Штеренберга. Мы были закалены в боях и решили их выпроводить. Сначала мирно вели переговоры, а затем применили физическое воздействие. Но мастерскую нашу все-таки закрыли.

Дмитрий Николаевич, тряся головой, говорил: «Ничего не поделаешь». Мы решили идти к Луначарскому, пригласили Дмитрия Николаевича пойти с нами. Имя Кардовского было настолько солидно, что нас сразу пропустили. Луначарский спросил, чем бы он мог быть полезен, и пригласил нас всех в кабинет. Выслушав нас, он дал распоряжение о восстановлении мастерской. Прошло несколько дней, и мастерская открылась» [6].

Но главный удар наносился академическому рисунку.

Формалистические направления в изобразительном искусстве на первый план ставили задачи формального решения рисунка и живописи. Много говорилось о «культуре материала», об обработке поверхности бумаги и холста, о фактуре материала. В учебных программах по рисунку эти задачи выдвигались на первое место.

Вспоминая эти годы, народный художник СССР И. Э. Грабарь в книге «Моя жизнь» пишет: «В начале 1921 года все реалистическое, жизненное, даже просто все «предметное» считалось признаком некультурности и отсталости, многие даровитые живописцы стыдились своих реалистических «замашек», пряча от посторонних глаз простые, здоровые этюды, и выставляли только опыты кубических деформаций натуры, газетных и этикетных наклеек и тому подобный вздор» [7].

Это мы видим и в программе по рисованию 1923 года [8].

Футуристы, попирая лучшие традиции русского и западноевропейского классического искусства как якобы «устаревшие», «старомодные», «консервативные», в погоне за ложнопонятым новаторством отрывались от запросов советского народа, от запросов новой советской школы. Разрушая старую художественную школу, они взамен ничего нового хорошего предложить не смогли. Новые пути еще не были найдены, пересмотреть старое одни боялись, другие — умышленно не хотели. В период борьбы против царской школы было выброшено много ненужного и вредного, но вместе с тем было уничтожено и всякое обучение академическому рисунку.

Школа была не местом учебы, а ареной групповых стычек, рассадником громадного количества «педагогических методов». Советское изобразительное искусство, как и новая методика обучения, рождалось в упорной борьбе против буржуазно-формалистического искусства и методов преподавания. Это был период становления советской педагогики, который протекал в условиях революционных преобразований, борьбы с различными буржуазными и мелкобуржуазными педагогическими течениями. Это был период беспрерывной смены методов преподавания, когда под каждый из них подводилась своя тео-

ретическая платформа, вплоть до теории «отмирания школы».

Исследуя историю развития учебного рисунка и методов преподавания, необходимо дать критический анализ тех методических систем, которые господствовали в те годы и которые опирались на буржуазные и мелкобуржуазные педагогические теории. Так, например, в 1921 году возникает идея объединения натурализма, импрессионизма, кубизма и футуризма в одно целое [9].

В пояснительной записке к программе живописного факультета Академии художеств указывалось:

«Главнейшие этапы живописи концентрируются в программе Академии художеств следующим образом:

1. От натурализма в нее входят условия статичности предметного мира для полного сосредоточения учеников первых курсов на задачах вертикально-горизонтальных классических построений картинной плоскости.

2. От импрессионизма вошел анализ основных спектральных цветов и их соединений с постоянным расширением шкал палитры до сложноцветия природных предметов — явлений, дающих материал для картины.

3. От кубизма взято его разноплоскостное расчленение самой поверхности и отсюда вытекающее многообразие осевых вхождений в глубину картинной плоскости.

4. От футуризма взята затронутая им проблема динамики» [10].

Вполне естественно, что при такой постановке дела рисунок не нашел своего должного места как основа изобразительного искусства, а вопросы методики преподавания даже не рассматривались.

Академический рисунок как самостоятельный вид учебной работы потерял свое значение, им уже не занимались с той серьезностью, с какой занимались в старой Академии. Вполне естественно, что при такой постановке дела методика преподавания рисования уже никого не интересовала. Вопросами частных методик также никто серьезно не занимался. Разговоры шли лишь об общем направлении метода преподавания, раскрывающего единые принципы, пригодные для обучения всем предметам: и рисунку, и живописи, и скульптуре, и композиции. Основным методом преподавания искусства становится метод «свободного воспитания», сохранения и развития творческих индивидуальностей учащихся с первых шагов обучения, без «давления со стороны педагога», иначе говоря, полное отсутствие всяких методов преподавания.

Давая характеристику методам преподавания того времени, директор Художественного института им. И. Е. Репина А. Д. Зайцев в своем докладе на Первой сессии Академии художеств говорил: «... отсутствие единой методической основы в художественном образовании привело к тому, что руководящую роль в школе получил К. С. Петров-Водкин, выдвинувший свою систему, так называемый «объективный метод». «Объективный метод» отражал формалистические теории К. С. Петрова-Водкина, с его «лекальностью», «трехцветкой» и так называемой «сферической перспективой». Работа по изучению натуры строилась якобы на «незыблемых» оптических законах, которые и объявлялись основой искусства как непреложные и единственно «объективные» законы видения. Разработанные К. С. Петровым-Водкиным в 1921 году учебные планы и программы предполагали ряд последовательных постановок по изучению сугубо формальных законов изображения... Все это привело к абстракции и схематизму. Высшая художественная школа стала изолированной от живой советской действительности. Наряду с этим, в школе по инерции продолжали жить враждебные тенденции, сохранившиеся от дореволюционной Академии. Особенно ярко это сказалось на дипломных работах, которые были вновь введены в практику. Так, например, в списке дипломных работ 1921 года значились такие темы, как «Каин», «Смерть человека», «Блудный сын», «Мольба о крыльях», «Начало будущих страданий», «Мария» и проч.» [11].

В эти годы наиболее распространенными методами были метод коллективного преподавания, лабораторно-бригадный метод и метод «проектов».

Метод «коллективного преподавания» был предложен А. Е. Каревым в 1922 году «в целях изжития индивидуального метода». Согласно этому методу была уничтожена персональная ответственность отдельных профессоров. Руководить классом должен был не один преподаватель, а коллектив преподавателей. Руководители коллективно ставили модели для учебных постановок, а затем каждый преподаватель давал свои советы. Студент сам выбирал те советы, которые ему казались наиболее хорошими. Все это приводило к дезорганизации, беспорядку и анархии, так как советы руководителей были противоположны друг другу. Никто из преподавателей не чувствовал ответственности за свою работу — работа коллективная! Кроме того, такая методика работы приводила к нарушению основных дидактических положений. Еще Ян Амос Коменский указывал, что «разнообразие методов обучения только затрудняет юношество и осложняет обучение». Преподавание одновременно несколькими педагогами в одном классе сводилось фактически к нарушению всякой системы и всякой методики. Студенты стремились выбрать себе в руководители того педагога, которому они больше доверяли, а руководители предпочитали вести тех студентов, которые были ближе им по духу и темпераменту. Как бы ни стремились преподаватели держаться единой системы, единого метода преподавания, у них всегда будут расхождения не только в эстетических взглядах на искусство, но и в формулировках, в определениях, в терминологии. Д. Н. Кардовский писал: «Если допустить в пределах одной системы у одних и тех же учеников несколько преподавателей одного и того же предмета, надо предположить между последними такое согласие в принципах руководства, которое на практике трудно встретить. На практике же получается, что ученики меняют одного преподавателя на другого, подчиняются бессистемно то тем, то другим требованиям, а не системе, и преподаватели не имеют возможности систематически руководить известными им учениками» [12].

Другим «педагогическим методом обучения» был лабораторно-бригадный метод. По лабораторно-бригадному методу каждое задание студенты выполняли небольшими группами — бригадой. Учебную работу студенты должны были проводить сами — сами ставили себе постановки, сами себе указывали цели и задачи учебной работы — то есть сами себя учили. При таком методе педагог отстранялся от руководства и был пассивным наблюдателем, он должен был дожидаться, когда какая-нибудь бригада придет к нему за советом.

Наиболее широкое распространение получил «метод проектов». «Метод проектов» — антинаучный метод преподавания. Он заключался в том, что учащиеся ограничивались лишь практическим выполнением специальных заданий (проектов). Теоретические знания давались при этом бессистемно, в объеме, необходимом лишь для выполнения данного проекта.

«Метод проектов» был выдвинут в 20-х годах XX века педагогами, разделявшими взгляды американского философа и педагога-идеалиста, теоретика Дж. Дьюи, одного из виднейших представителей прагматизма в педагогике. Метод «проектов» сводился к тому, что студенты вместо учебы должны были заниматься экспериментальной работой [13]. Изучение натуры было вычеркнуто из учебных программ. Школу студенты должны были получать не в институте, а на производстве. Для этого их посылали на фабрики и заводы, где они делали зарисовки и этюды. Занятия в институте в это время прекращались. Затем студенты возвращались в институт и начинали создавать проект картины, так и не получив основ изобразительной грамоты. Когда проект был готов, студенты могли показать его профессору.

Надо отметить, что известная часть футуристов и последователей формали-

стического искусства в дальнейшем изменила своим взглядам и включилась в ряды убежденных борцов за построение социализма. Но в первые годы Советской власти они активно противодействовали развитию советской культуры и искусства.

Отдел ИЗО Наркомпроса, где командные пункты заняли «художники левого толка», надеялись, что большинство поступающих в «Свободные мастерские» пойдут учиться к художникам-педагогам «левого фронта».

Но основная масса начинающих художников все же хотела получить знания и опыт в области рисунка и вооружиться знаниями и навыками. Большинство поступающих учиться выбирали себе в руководители, вопреки ожиданиям отдела ИЗО Наркомпроса, художников-педагогов реалистического направления, знающих законы природы и их применение в изобразительном искусстве. Они шли к таким художникам, как Архипов, Касаткин, Щербиновский, Кардовский, Савицкий, Самокиш. К художникам же формалистам, наиболее в то время известным,— Кандинскому, Татлину, Альтману — молодежь не желала идти. В Академии художеств Татлин и Филонов в основу своей системы обучения ввели «трехцветку» и «объективный метод», которые вызывали бурю протеста даже среди студентов «левого толка». «6 февраля 1923 года сто двадцать семь студентов живописного факультета обратились с письмом к ректору Академии, в котором требовали немедленного пересмотра программ «на основе действительной объективности» [14].

В 1925 году, с приходом в Академию Э. З. Эссена (первый ректор-коммунист) преподавание художественных дисциплин становится на путь реалистического искусства. «Эссен был первым ректором, который повел решительную борьбу с господством «левой фразы» и «левого ребячества» в искусстве» [15].

Эссен старался обосновать искусство научными положениями старой школы, с этой целью он восстановил академический музей, придав ему учебно-показательный характер.

Поворот к реалистическому искусству заставил пересмотреть и методы обучения рисунку. Для правильной постановки учебного рисунка и выработки эффективных методов его преподавания пришлось обратиться к опыту старой Академии и взять все лучшее, что было в системе обучения академическому рисунку. «Однако направленческие разногласия, вносившие раздор в жизнь Академии предшествующих лет, всплыли вновь и при Эссене. Мало того, чем успешнее подвигалось вперед осуществление намеченных Эссеном реформ, тем ожесточеннее становились нападки на него со стороны «левых».

«Эссена обвиняли в том, что он стремится восстановить старую дореволюционную Академию, что он «во имя заплесневелого, ложноклассического академизма» привлекает в Академию «подъеденных молью профессоров времен Очакова и покорения Крыма», что он искусственными мерами выбрасывает из Академии нежелательных ему студентов и т. д.» [16].

С приходом нового директора Ленинградского художественного института Ф. А. Маслова внимание к вопросам методики преподавания академического рисунка было приостановлено. Рисунок должен преподаваться на совершенно новой основе, ничего общего не имеющей с академической системой. Более того, чтобы окончательно уничтожить академическую систему художественного образования и не было попытки возврата к старому, Маслов дал распоряжение разбить и выбросить вон гипсовые слепки с античных фигур, уничтожить музей при Академии художеств, а слово «Академия» изъять из употребления [17]. Г. Шегаль так рассказывает о постановке преподавания в эти годы: «В Академии в то время свирепствовал Маслов. Здесь сокрушались и выбрасывались вон гипсовые слепки антиков. Был разграблен музей при Академии, хранивший лучшие дипломные работы студентов, начиная с добрюлловских времен. Академия, как и московский

Вхутеин, дошла до полного тупика. В Москве во Вхутеине студенты, вместо того, чтобы заниматься живописью, делали табуретки и кровати» [18].

Таким образом деятельность Маслова привела к полному развалу учебной работы. Вскоре деятельностью Маслова заинтересовались судебно-следственные органы, Маслов был снят с работы и отдан под суд. После 1932 года подобных явлений уже не повторялось, правда, художники формалистического направления свое оружие не сложили, но и выступать открыто боялись; они продолжали соблазнять молодежь простотой и несложностью своего «искусства», доказывать им, что строгое изучение природы и искусства — старые предрассудки.

Не лучше обстояло дело и в других художественных учебных заведениях страны. В Москве Вхутемас (Высшие государственные художественно-технические мастерские, затем Вхутеин) переживали также тяжелый период вандализма. Б. Н. Ланге, учившийся в те годы у Щербиновского, рассказывал мне: «У нас так же, как и в Академии художеств, разбивались вдребезги гипсовые слепки с античных статуй. Богатейший музей бывшего Строгановского училища был разграблен. Методический фонд — пущен по ветру. Вы даже себе не можете представить, какой богатый и ценный материал для методистов был в этом фонде. Ничтожную часть этого драгоценного материала мне удалось сохранить.

В те годы продукты (пайки) нам выдавались по месту учебы. Оберточной бумаги не было совсем, и нам выдавали рисунки из этого фонда, чтобы мы в них заворачивали селедки и др. продукты. Я всегда предусмотрительно носил с собой старые газеты и в них заворачивал продукты, а рисунки уносил домой. Так мне удалось собрать небольшую коллекцию учебных рисунков старой школы».

«Знавший об этом мой учитель Д. А. Щербиновский говорил: «Правильно делаете. Скоро придется восстанавливать школу, и это будет бесценный методический материал. А школу придется восстанавливать!» И как видите, Щербиновский был прав, этим материалом я постоянно пользуюсь».

Обстоятельную характеристику Вхутемасу дает в своих воспоминаниях академик живописи А. А. Дейнека: «Демобилизуюсь из армии и командируюсь в Москву на учебу во Вхутемас. Графический факультет. Являюсь лабораторным материалом для пробы программ. Программная чехарда одно, учеба совсем другое. Учимся больше беспризорно... Профессура — случайная, в большинстве формалистического толка («леваки») — стояла «вне политики», абстрактно экспериментировала и зачастую не имела авторитета среди студентов... В начале 1920 года меня демобилизовали из Красной Армии и направили в Москву, на учебу во Вхутемас. Я попал, с одной стороны, в среду старых академических устоев, с другой — различных формалистических исканий... Мы тоже делали кубики, красили их в разные цвета, изучали фактуры. Все это было очень отвлеченно, и все было нереально. Фактуры делались из простого дерева, присыпались либо пшеном, либо песком, иногда наклеивались тряпочки. Все это считалось особым шиком. В этом видели революционность искусства. Считалось, что таким путем художник переделывает мир. И неизвестно, что у меня получилось бы после такого учения, если бы в 1923 году, когда я был еще студентом, я не попал на работу в журнал «Безбожник»[19].

В художественной жизни шла напряженная борьба убежденных сторонников реалистического советского искусства с эпигонами буржуазных формалистических направлений, отвергавших серьезную школу.

В тяжелой обстановке бесконечных перемен, развития различных педагогических методов, экспериментаторства и трюкачества продолжала свою деятельность группа «старых» художников-педагогов, которая стойко отстаивала традиции и принципы реалистического искусства. Эти педагоги продолжали учить молодежь правдиво изображать реальный мир, наблюдать его, понимать

законы строения формы. Среди этой группы особенного внимания заслуживает Д. Н. Кардовский.

Мы не знаем другого такого художника-педагога, который столько бы сделал для развития методики преподавания, подготовки учителей рисования, как Кардовский. Роль Дмитрия Николаевича Кардовского в становлении и развитии художественно-педагогического образования в нашей стране еще не получила должного освещения в литературе, еще не вполне раскрыты и методические установки этого замечательного художника-педагога. Между тем именно Кардовскому как зачинателю мы обязаны появлением высших учебных заведений, готовящих специально художников-педагогов.

Рождение советской школы рисунка и методов его преподавания, как мы уже говорили, проходило в условиях ожесточенной борьбы против формализма в искусстве. И роль Кардовского в этом деле была значительной. В это время было трудно не только разрабатывать систему и методику преподавания рисунка, но и вообще работать. Художники-педагоги реалистического направления постоянно подвергались нападкам со стороны формалистов. Ученик Кардовского во Вхутемасе В. В. Коллегаев вспоминал: «Дмитрию Николаевичу очень трудно было вести занятия в той обстановке, в которой он находился. В то время существовал целый ряд формалистических течений; наши работы считались фотографичными» [20].

Отстаивать свои принципы и взгляды на искусство и методику преподавания Кардовскому было очень сложно, так как он постоянно встречал противодействие.

Как педагог Кардовский мужественно отстаивал позиции реалистического искусства и оберегал молодежь от увлечения «левым искусством». Благодаря своим твердым убеждениям, ясной и методически разработанной системе обучения рисунку Кардовский имел большое количество учеников и последователей. Он учил их не только понимать, видеть и строить объемную форму предмета на плоскости, но и глубоко ее анализировать. «Линия в природе не существует. К линии мы прибегаем как к техническому приему — она служит нам условным приемом ограничения формы. Дюрер рисует штрихами, — говорил своим ученикам Кардовский,— но у него линия всегда бежит по форме, огибает и подчеркивает ее. То же можно сказать и об Энгре.

В начале рисунка (особенно для начинающих учеников) нужно стремиться скорее разбить всю фигуру на плоскости, получающие прямые лучи света и не получающие их, обрубить форму. Пока не постигнете большую форму — никогда не стремитесь вырисовывать мелкие детали» [21].

Особенно большое значение придавал Кардовский конструктивной связи между частями формы предмета. Подходя к ученику, к его рисунку, он не частями разбирал его, а анализировал каждую часть в связи с другой: «Если у вас эта рука нарисована так, то основное положение плечевого пояса будет иное, а не так, как вы нарисовали; соответственно изменится и все положение фигуры» [22]. Кардовский был противником бездумного срисовывания светотени. Он говорил, что художник не должен копировать действительность, а анализировать ее во всей жизненной конкретности и выражать ее в пластически-художественных образах.

Прекрасно понимая преемственность мастерства, Д. Н. Кардовский много сделал для восстановления забытых принципов искусства великих мастеров.

Основная заслуга Кардовского состоит в том, что он учил молодежь внимательно изучать пластическую форму, правильно передавать объемность изображения, видеть и понимать закономерность строения формы. В то время как многие художники, находящиеся под влиянием различных «измов», разрушали пластическую форму, Кардовский поставил задачу восстановить принцип реалистического построения изображения.

После многолетней практики Кардовский пришел к выводу, что начинающе-

му художнику трудно сразу понять многообразие форм природы, а поэтому ученик должен вначале понять основу формы, а затем уже переходить к уточнению. Например, рисуя с натуры крынку, ученик должен вначале наметить геометрическую основу этой формы — цилиндр и шар, а затем уточнить по натуре. Сложную форму предмета ученик по-прежнему должен строить исходя из простейшей, то есть вначале ее как бы обрубить: «Так, например, рисуя нос, надо руководствоваться тем, что нос есть призма, ограниченная в пространстве четырьмя основными плоскостями» [23] (рис. 156). И далее: «На живой модели надо довести понимание формы до той же ясности и простоты, как это имеет место при изображении шара, куба и т. д. Чем характеризуется, например, форма туловища человека? Это — цилиндрическая форма» [24]. Этим методом Кардовский добивался правильного и закономерного построения изображения трехмерной объемной формы предмета на двухмерной плоскости листа бумаги.

Правильно рассматривает Кардовский и задачи учебного рисунка, отделяя творческое рисование от учебного. «К рисунку можно подходить со школьной этюдной стороны и со стороны творческой, то есть собственно искусства... Рисунок как творческий процесс, как искусство объектом преподавания быть не может, так как не может быть преподаваемо субъективное понимание красоты» [25]. Рассматривая учебный рисунок как строгую учебную дисциплину, Кардовский всегда помнил и об индивидуальных особенностях ученика.

Вместе с тем, возможно, в пылу полемики с художниками-педагогами «левого толка» Кардовский не избежал и крайностей. Прежде всего это слишком большое преклонение перед «обрубовкой», ради чего Кардовский жертвует очень важными моментами рисования — выявление характера формы, пропорций и др. Он пишет: «Основная задача...— построение формы на плоскости... Это есть основная задача при изучении рисунка. Все другие задачи построения рисунка, как, например, пропорции, характер и т. д., должны быть изучаемы, но эти задачи в начале обучения имеют второстепенное значение» [26]. С этим нельзя полностью согласиться. С первых же шагов обучения необходимо приучить ученика правильно видеть характер, пропорции, конструкцию. В противном случае ученик будет стремиться к излишней стилизации рисунка, к нарочитой обрубовке.

Недостатком метода Кардовского является также недооценка первоначального рисования с гипсов. Он пишет: «Применение в начале обучения рисования с античных фигур, гипсовых масок, бюстов и скульптуры, а также копирование образцов живописи и рисунка не должны допускаться» [27]. Мы с этим не можем согласиться. Мы считаем, что рисование с гипсовых фигур облегчает изучение законов построения живой формы, помогает понять строение натуры, ее конструкцию. В античных скульптурах яснее выражена конструктивная основа формы. Живая модель насыщена колоссальным количеством различных деталей и мелочей, которые отвлекают начинающего рисовальщика. Гипсовый же слепок с классического образца представляет синтез закономерности строения формы. На гипсовой форме ученик яснее видит основной объем предмета, без мелочей. Гипсовые слепки позволяют со всей убедительностью показать студентам закономерность строения человеческой фигуры, ее пропорции, конструкцию, показать закономерность распределения света. Гипсовая форма, по сравнению с живой моделью, имеет то преимущество, что она лишена окраски и дает ученику возможность правильно понять форму и правильно это передать в своем рисунке. Ученик, наблюдая за тоновой градацией, правильно видит и передает ее сущность. Предмет же с различной цветовой окраской нарушает правильное восприятие формы. Например, рисуя голову натурщика, начинающий, передавая розовый цвет щек, покрывает их темным тоном и вместо выпуклости изображает впадину. Или, рисуя в на-

тюрмортной постановке красную ткань, студент невольно начинает раскрашивать ее в черный цвет, не улавливая отношений света и тени. Уловить тоновые градации не в состоянии даже фотоаппарат; чтобы правильно передать светотеневые отношения, современная фотография стала применять специальные светофильтры. Понять эти явления начинающему художнику, не имеющему еще научных знаний, тем более трудно. Белая же гипсовая форма устраняет эти недостатки и помогает ученику правильно увидеть и правильно понять объем и форму предмета.

Нельзя полностью согласиться и с положением Кардовского о детальной проработке формы. Кардовский пишет: «Ничего не должно быть сделано, как говорят, «в упор», так как в результате такого рисования неизбежно придем к натурализму» [28]. Если детальная проработка формы имеет органическую связь с другими деталями — это хорошо, ученику это просто необходимо. Все выдающиеся художники-педагоги указывали своим ученикам, чтобы они изучали натуру как можно тщательнее. П. П. Чистяков говорил: «Итак, в процессе всей работы, переходя с одного места на другое, держи в глазу всю фигуру, не стремись сразу к общему, а вникай в детали, не бойся первоначальной пестроты, обобщить ее не так трудно, было бы что обобщать» [29].

Однако все вышеперечисленное не снижает общей положительной оценки системы обучения рисунку Д. Н. Кардовского в целом. Советская художественная педагогика глубоко чтит его заслуги и развивает его педагогические принципы. Взгляды Кардовского на методику преподавания во многом обогатили нашу советскую школу рисунка и дали возможность по-новому подойти к проблемам учебного рисования.

Очень верно писал Н. Э. Радлов: «Думается, что в наше время исканий методов художественной подготовки и острой борьбы за принципы преподавания внимательное изучение огромного труда, вложенного проф. Кардовским в дело воспитания русских художников, поможет определению тех педагогических предпосылок «художественной грамотности», которые, не мешая развитию художественных индивидуальностей, явятся ценным вкладом в строящуюся художественную культуру страны» [30].

Конечно, тогда Д. Н. Кардовский не мог опубликовать свои теоретические положения, это было сделано много позже. В то время вопросами теории и методики преподавания рисования мало кто интересовался, что вполне понятно, нужно было спасать школу как таковую, нужно было объявить непримиримую войну реакционным буржуазным теориям. Распространение различных реакционных буржуазных теорий оказывало сильное влияние на советскую педагогику и искусство, оно тормозило не только дело преподавания рисования, но и всего художественного образования и эстетического воспитания народа. Главным делом стала идеологическая борьба в искусстве. Нужно было правильно направить работу не только художественных школ, но и работу получивших широкое распространение в стране самодеятельных коллективов, студий, кружков. В статье «Пролетарская идеология и Пролеткульт» от 1922 года Н. К. Крупская писала: «В студиях должен царить дух критического отношения к буржуазному искусству, надо, чтобы студиец научился отличать, что надо и чего не надо брать из буржуазного искусства... искусства периода упадка. Надо, чтобы студия воспитала в нем отвращение к идейной бессодержательности, искусственности, фальши, крикливости этих форм периода упадка буржуазной идеологии. И вот мы видим, что в студиях Пролеткульта нет этого критического отношения к буржуазным формам искусства, и то, что является признаком разложения, упадка, вырождения, провозглашается истинным пролетарским искусством, зачатки пролетарского искусства отдаются в плен буржуазному искусству» [31].

В 1932 году вышел ряд постановлений ЦК партии об изменении направления советского изобразительного искусства в сторону развития традиций реа-

листического искусства. Деятельность формалистов осуждалась как вредная не только для подрастающего поколения, но и для всего государства. В этих постановлениях указывалось, что формализм в искусстве и педагогике глубоко враждебен идеям социалистической культуры.

Коммунистическая партия выдвинула новые задачи перед работниками искусства — задачи сближения искусства с народом, задачи служения искусства борьбе за социализм, за коммунистическое воспитание народа. Художественная школа встала на путь реалистического искусства. К педагогической деятельности были привлечены выдающиеся мастера реалистического искусства: И. И. Бродский, Д. Н. Кардовский, К. Ф. Юон, Е. Е. Лансере, А. П. Остроумова-Лебедева и многие другие. Был поднят вопрос о создании новой Академии художеств.

С новыми задачами реалистического искусства вновь было обращено серьезное внимание на рисунок как основу изобразительного искусства.

Учебный рисунок, его методика оказались в центре внимания всех художественных учебных заведений. Стала рождаться новая, советская методика преподавания рисунка.

ПРИМЕЧАНИЯ

[1] В. И. Ленин. Полн. собр. соч., т. 41, с. 403.

[2] П. И. Лебедев в своем очерке «Из истории борьбы за реализм в советском искусстве» пишет: «Первые годы после Октябрьской революции, до 1921 года, характеризуются явным засилием в изобразительном искусстве так называемых «левых течений». Представители этих течений весьма ловко жонглировали псевдореволюционной фразой, с жаром провозглашали всевозможные «новаторские» лозунги и в то же время кровно связанные с разлагающимся буржуазным обществом, они уже в предоктябрьский период, а затем и после Октябрьской революции, являлись носителями деградации западноевропейского буржуазного искусства» (В сб.: Борьба за реализм в искусстве 20-х годов. Материалы, документы, воспоминания. М., 1962, с. 7).

[3] «Путем ряда чрезвычайно ловких маневров, пользуясь тем, что все внимание ответственных деятелей было поглощено политическими заботами, футуристы быстро достигли всех своих самых заветных целей. Действуя где надо беззастенчивым напором, а где надо шантажируя своей особливой «молодостью», «революционностью» и «свободою творчества», они захватили почти все художественные заведения, крепко засели в целом ряде отделов Комиссариата народного просвещения и, наконец, прочно утвердились в прессе. В искусстве, поскольку оно носило ведомственный характер, воцарилась почти что монополия футуризма. Заказы на юбилейное украшение столиц начали с подряда сдаваться художникам «левых течений», музейный фонд и отдел изобразительных искусств поспешно стали приобретать их же творения, для пропаганды своих идей футуристы обзавелись даже официозными газетами «Искусство коммуны» в Петрограде и «Искусство» в Москве, издаваемыми на средства Народного комиссариата просвещения» (К. Зелинский. На рубеже двух эпох. М., 1959, с. 119—120).

[4] В. И. Ленин. Полн. собр. соч., т. 38, с. 330.

[5] Д. Н. Кардовский. Указ. соч., с. 227.

[6] Там же, с. 193.

[7] Цит. по сб.: Борьба за реализм в искусстве 20-х годов, с. 8.

[8] ЦГИАЛ, ф. 789, оп. 28, ед. хр. 40, лл. 63—64.

Первый курс

I			
Светосила цвета в черном и белом	Карандаш и перо	1) Цветные предметы 2) Геометрические тела и предметы на наклонном основании	Наброски Рисование на память
II			
Сложные осевые взаимоотношения	Перо	3) Сложные из геометрических тел и предметов, преимущественно глянцевых и матовых поверхностей на одном, двух и более взаимнонаклонных основаниях	Изобразить наклонную картинную плоскость
III			
Наблюдения над материалом изображаемого разных плоскостей: пористых и блестящих	Тушь Карандаш		
IV			
Наблюдение осевых взаимоотношений		4) Обнаженная натура на двугранном фоне	Наброски головы в раз-

на живой натуре (вся фигура)			
		5) Обнаженная натура на фоне мастерской	ных положениях Изобразить многогранную картинную плоскость
		6) Голова—детальная стройка	
V			
Изучение головы			

Второй курс

I			
Ложные осевые взаимоотношения предметов с наблюдением свойств поверхности и изображаемого материала преимущественно поверхности отражающие и прозрачные	Требования свободного и целесообразного обращения с пером, карандашом и тушью взаимные вариации двух материалов или всех трех	1) Сложный из предметов разных плоскостей более или менее отражающих и прозрачных, в разных наклонах или нескольких равных наклон. основаниях могут быть: сосуды с жидкостями, ткани, растения, дерево, металл, зеркала и т. д.	Изобразить сферическую картинную плоскость. Пространственное масштабное задание: глубина комнаты 2—3аршин от зрителя
II			
Наблюдение осевых взаимоотношений на живой натуре (вся фигура)		2) Обнаженная натура на многогранном фоне	Предметы $1^1/_2$ арш. высоты
III			
Изучение торса и головы и т. д.	3) Торс и головная независимо от фона	Деятельное изучение	Еженедельно на наброски поворотов и положений торса. Рисунок по памяти

[9] Надо отметить, что эта идея примирения формализма и реализма в искусстве не покидала теоретиков модернизма почти до наших дней. Наиболее яркое проявление она получила в трудах Гароди, в его теории «реализма без берегов».

[10] ЦГИАЛ, ф. 789, оп. 28, ед. хр. 40, л. 50.

[11] А. Д. Зайцев. Учебно-методическая работа института им. И. Е. Репина с 1917 по 1947 г. — Академия художеств СССР. Первая и вторая сессии. Доклады, прения и постановления. М., 1949, с. 117, 119.

[12] Д. Н. Кардовский. Указ. соч., с. 136.

[13] Метод «проектов» был введен не только в специальные художественные школы, но и в общеобразовательные. Попытки насаждать метод «проектов» в советской школе были решительно осуждены в постановления ЦК партии от 25 августа 1931 г. «О начальной и средней школе», как «легкомысленное методическое прожектерство», фактически ведущее к разрушению школы.

[14] И. И. Беккер и др. Академия художеств. Исторический очерк. М.— Л., 1940, с. 133.

[15] Там же, с. 141.

[16] Там же, с. 138.

[17] Надо заметить, что Маслову и его последователям в этом плане удалось многого добиться. До сих пор еще у многих художников и искусствоведов термин «академический» воспринимается как жупел. Сегодня, чтобы раскритиковать художника, не надо употреблять много бранных слов, достаточно сказать: «Ваша работа слишком академична». И автор поймет, что его работа слишком суха, невыразительна — одним словом, плоха.

Между тем во всех других видах искусства с этим давно покончено. Балетмейстер, желая подчеркнуть наивысшую степень профессиональной подготовки, говорит «академическая школа балета»; актер с гордостью говорит, что он артист академического театра; даже музыканты стали широко применять термин «академический»: «Государственный академический симфонический оркестр СССР», «Академический оркестр русских народных инструментов», «Академический хор» и т. п. И только художники старательно избегают этого термина. Это мы наблюдаем и в нашей педагогической среде — можно сказать «академический рисунок», а его предпочитают заменить — «учебный рисунок».

[18] Искусство, 1939, № 4, с. 48.

[19] А. Дейнека. Жизнь, искусство, время. Литературно-художественное наследие. Л., 1974, с. 48—50, 119, 123—126.

[20] Д. Н. Кардовский. Указ. соч., с. 193.

[21] Там же, с. 264.

[22] Так вспоминал указания Кардовского П. М. Шухмин. Мне пришлось беседовать со многими учениками Кардовского о его методах преподавания: В. И. Козлинским, В. В. Коллегаевым, В. П. Ефановым, В. Ф. Бордиченко, А. А. Александровым, С. В. Поздняковым, П. П. Шмелевым, Г. Б. Смирновым, Г. В. Феониным. Полученные сведения о Кардовском и включены в данный раздел.

[23] Пособие по рисованию. М. — Л., 1938, с. 9.

[24] Там же.

[25] Там же.

[26] Там же, с. 9.

[27] Там же.

[28] Там же.

[29] П. П. Чистяков. Письма, записные книжки, воспоминания, с. 366.

[30] Цит. по: Д. Н. Кардовский. Указ. соч., с. 213—214.

[31] Н. К. Крупская об искусстве и литературе. Л. — М., 1963, с. 87.

ГЛАВА VI

ПЕРИОД СТАНОВЛЕНИЯ И РАЗВИТИЯ СОВЕТСКОЙ ШКОЛЫ РИСУНКА И МЕТОДОВ ЕГО ПРЕПОДАВАНИЯ (1932—1946)

С 1932 года начинается новый период истории развития методики преподавания рисования — период становления советского реалистического искусства, советской школы рисунка.

Историческое постановление ЦК партии от 23 апреля 1932 года «О перестройке литературно-художественных организаций» изменило направление советского изобразительного искусства в сторону развития традиций и методов реалистического искусства. Деятельность формалистов была сурово осуждена.

Изменение направления в искусстве потребовало и изменения методов подготовки художественных кадров.

11 октября 1932 года ЦИК и СНК СССР вынесли постановление «О создании Академии художеств», на которую возлагались руководство и ответственность за подготовку и воспитание молодых художников. Перед Академией художеств были поставлены серьезные задачи — воспитать молодое поколение художников с коммунистическим мировоззрением, не допускать проникновения в стены советской художественной школы упадочнических буржуазных взглядов на искусство, формалистических методов художественного творчества, приступить к научной разработке теории и методики преподавания, восстановления традиций реалистического искусства. О том, какой должна быть Академия художеств, К. Ф. Юон писал в 1932 году:

«Академия художеств должна состоять из академического совета и высшего учебного заведения.

Академический совет является ответственным политическим, общественным и художественно-идеологическим органом по всем вопросам жизни и работы вуза: по его структуре и организации, по его программным и учебным планам, по его внутреннему укладу, быту и распорядку.

Академический совет возглавляет методическую работу по критическому пересмотру искусства прошлого и отбору из него всего ценного и нужного для последовательного создания новых и более высоких форм искусства социалистического общества.

Перед академическим советом стоят следующие основные задачи: создание единого и связного плана всей работы по изоискусству в масштабе РСФСР.

Разработка вопросов художественной педагогики, программы самого вуза, увязка с ними программ техникумов, трудовой школы, изокружков, клубной работы и по всем видам изоискусства.

Работа по созданию учебников и научно-вспомогательных пособий для всех видов изоискусства» [1].

Такая реорганизация всей системы художественного образования и эстетического воспитания должна была в корне изменить не только художественную школу, но и все дело художественного воспитания в нашей стране. Поворот школы к методам реалистического искусства говорил о построении новой советской художественной школы на совершенно иной политической основе, с совершенно новыми методами преподавания. Но эта перестройка проходила в упорной борьбе с противниками реалистического искусства.

Но как мы уже говорили, борьба на фронте искусства не прекратилась. Журнал «Искусство» в 1933 году предупреждал:

«Решение партии от 23 апреля, имевшее следствием своим создание единого Союза советских художников и Союза советских скульпторов, — акт величайшего политического доверия кадрам советских художников.

Но было бы совершенно неправильным толкование решения ЦК в том плане, что борьба за создание своей пролетарской интеллигенции в области искусства теперь отодвинута на второй план. А уж явным правым оппортунизмом является либеральное, примиренческое толкование постановления от 23 апреля, как «снятия» классовой борьбы в искусстве, борьбы с чуждыми влияниями и безыдейным искусством.

Надо помнить, что на нынешнем этапе борьбы и строительства враг часто перекрашивается, маскируется и что это обязывает к исключительной классовой бдительности. Надо помнить, что «в дальнейшем еще неизбежно обострение классовой борьбы в отдельные моменты и особенно в отдельных районах и на отдельных участках социалистической стройки» (из резолюции XVII партконференции)» [2].

Во многих художественных учебных заведениях еще продолжали господствовать идеи «свободного воспитания», идеи формалистического искусства. Были преподаватели, которые недопонимали роли и значения академического рисунка, рисования с натуры, пренебрежительно относились к вопросам методики преподавания. В статье «Против формализма и натурализма в живописи» В. Кеменов писал: «Подавляющее большинство наших формалистов не знало (а многие еще и сейчас не знают) самых элементарных основ живописи. В своей творческой молодости Клюн, Пунин, Ларионов, Лентулов не могли нарисовать даже спичечной коробки, зато с тем большей яростью громили они «пассивную подражательность» и провозглашали такие принципы, при которых можно было вовсе не работать и слыть смелыми «новаторами» [3].

Сторонники «свободного воспитания», формалистических методов обучения, прикрываясь общими фразами, продолжали гнуть свою линию, они по-прежнему мешали молодежи овладевать знаниями, строить настоящую школу искусства.

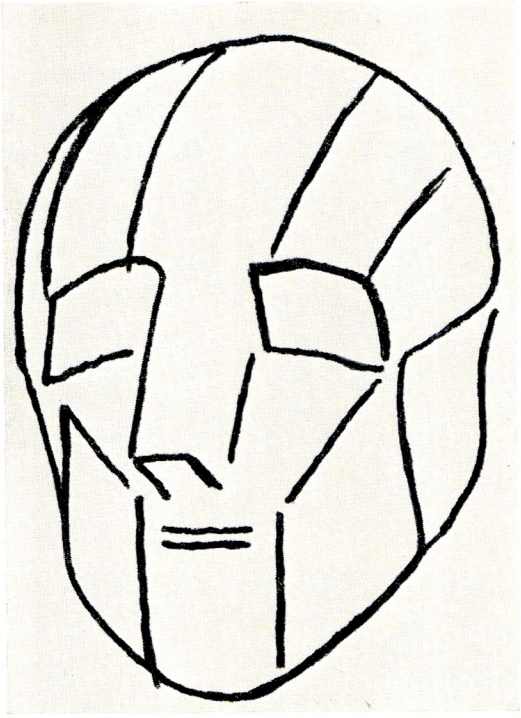
Указывая на неблагополучное состояние художественной школы, И. Э. Грабарь писал: «Почему же так медленно растет наше новое поколение художников? Разгадка очень проста: прежде учились с детских лет, притом учились художественной грамоте, живописному, скульптурному и граверному «ремеслу», а не сомнительной «философии искусства», заумным теориям не в меру усложненного искусствоведения, заимствованных у немецких схоластов» [4].

Нужно было что-то предпринимать, укреплять школу реалистического искусства с начального звена до высшего. И вот в 1934 году по инициативе С. М. Кирова при Академии была создана «Школа юных дарований», которая в 1936 году была преобразована в среднюю художественную школу-десятилетку. Таким образом, метод социалистического реализма внедрялся в художественную школу от начального до высшего звена. В целях дальнейшего укрепления художественной школы в 1937 году были открыты Ленинградский институт живописи, скульптуры и архитектуры и Московский институт изобразительного искусства. В этих учебных заведениях учебный академический рисунок снова занял свое законное место.

Школа изобразительного искусства пошла по восходящей. Многие стали ясно осознавать, что вопросы обучения и воспитания молодежи требуют самого серьезного внимания. Вопросы системы обучения, вопросы методики стали все больше и больше занимать художников-педагогов.

Особое внимание в обучении рисованию стали уделять рисунку с натуры. Рисование с натуры стали рассматривать как наиэффективнейший метод овладения изобразительной грамотой, как метод, помогающий наглядно раскрыть закономерность строения формы натуры. Изучение натуры начинает признаваться ведущим во всех видах учебной работы — рисунка, живописи, скульптуры.

Указывая на важность работы с натуры, в особенности в начальной стадии обучения изобразительному искусству, художники-педагоги имели в виду не копирование натуры, а изучение закономерностей строения формы, они имели ввиду прежде всего метод познания и анализа формы, метод построения формы в изображении. В этот период появляется целый ряд оригинальных методических пособий, целый ряд ценных методических приемов обучения. Так, например, в популярной брошюре «Несколько слов о ремесле скульптора»



157. Схема строения головы по А. С. Голубкиной. Рисунок из брошюры «Несколько слов о ремесле скульптора». 1937 г.

А. С. Голубкина при изображении головы человека предлагает пользоваться обрубовочной схемой (рис. 157). В этой брошюре она пишет: «Разберите, например, лицо. Вы увидите, что все оно заключается в четырнадцати главных планах: один — середина лба с лобными буграми, два плана от лобных бугров к височным костям, два — от грани височных к скуловым, два — от скуловых к краю нижней челюсти, два — глазничных, два — от глазничных к носу и углу рта, два — от рта до скуловой кости и жевательной мышцы и один — от носа до конца подбородка. И все человеческие лица всегда заключаются в этих четырнадцати планах; изменяется лишь форма планов, но не граница и не число» [5].

Анализируя этот рисунок Голубкиной, мы видим, что здесь очень много общего с методом анализа формы, предложенным Дюрером, и с методикой обучения рисованию по моделям Дюпюи, Д. Н. Кардовского. Здесь не просто прием, а глубоко продуманная методика, стремление не просто научить, а найти наиболее эффективный метод обучения.

Как большой художник Голубкина дает целый ряд очень ценных методических рекомендаций и советов, которые вполне приемлемы и для рисовальщиков, и для живописцев. Так, например, продолжая разговор об обобщении формы головы, Голубкина рекомендует: «Не надо быть привязанным к этим планам (работа будет схематичной), надо только, чтобы ваша лепка была в их пределах (не теряя из виду общего), и, чем чаще вы возьмете эти планы каждого данного лица, тем работа будет основательнее» [6].

При изображении фигуры человека надо внимательно проштудировать части тела. Здесь Голубкина советует придерживаться следующей методики: «Когда работаешь этюд, то, сколько бы ни было времени на работу, все равно его не хватает на конечности. Пока вы не станете части работать отдельно, вы их никогда не узнаете. А, между тем, их знать нужно; руки и ноги так же выразительны, как и лицо; пока их не работаешь, даже и в голову не приходит, насколько они интересны сами по себе и как важно уметь закончить ими фигуру. Для приведения в этом отношении в порядок своих знаний необходимо сделать несколько десятков отдельных этюдов конечностей» [7].

Очень хорошо Голубкина раскрывает начинающему художнику пути овладения изобразительным искусством. «Чтобы перейти к этому настоящему искусству, надо хорошо изучить его ремесленную часть, которая очень проста, целиком поддается знанию и вычислению и преодолевается вниманием, усвоением порядка работы, сдержанностью и дисциплиной» [8].

Помогая осознать читателю основные положения всего этого дела, Голубкина старается идти от положения к положению очень размеренно, соблюдая методическую последовательность в изложе-

нии материала. Прежде всего, указывает она, нужно научиться видеть натуру, замечать характерные особенности, давать ей эстетическую оценку. «Если смотреть с желанием понять, то интересное в натуре всегда найдется и часто совершенно неожиданное и указующее. Мне скажут, что способность видеть врожденна и не от нас зависит. Но я наверное знаю, что способность видеть может развиться до большого проникновения. Многого мы не видим только потому, что не требуем от себя этой способности, не заставляем себя рассматривать и понимать, пожалуй, вернее сказать, не знаем, что можем видеть» [9].

И далее: «Художник не может относиться к натуре равнодушно: всегда она или нравится или нет. И надо задать себе вопрос, что вам нравится в натуре и что нет. На этом вопросе вы ее и разберете, и, если вы таким образом разберете много моделей, у вас создастся хорошее понятие о формах и красоте. Бывает и в уклонениях красота, но это уже дело другое — не школьное» [10].

От этого положения Голубкина переходит к другому — чтобы видеть, надо знать, что нужно увидеть; а для этого необходимо досконально изучить натуру, знать законы пропорционального соотношения частей и целого (головы, фигуры человека), законы конструктивно-анатомического строения. «Чтобы понять какую-нибудь машину, ее мало срисовать и скопировать, ее надо разобрать и собрать, поняв каждую часть, потому что там нет ни винта, ни выемки без специального назначения. Если вы так же подойдете к устройству человеческого тела, то увидите такую изумительную мудрость и красоту его устройства, что только пожалеете, что не знали этого раньше» [11].

«Чтобы стать на твердую почву знания конструкции, необходимо опереться на анатомию, на что художники не очень охотно решаются» [12].

Многие начинающие художники пренебрегают научными знаниями, надеются на силу своего таланта, на непосредственность восприятия, на интуицию. Желая помочь разобраться в этих вопросах, Голубкина обстоятельно объясняет: «Бессознательная непосредственность незнания долго удержаться не может. Даже дети очень скоро начинают видеть свои ошибки, и на том их непосредственность кончается... Самоучки часто теряют в школе в смысле искренности и непосредственности и жалуются на школу, что она в них убила это. Отчасти это правда; до школы что-то было своеобразное в их работах, а потом они становятся бесцветными и шаблонными. На этом основании некоторые даже отрицают школу. Но это неверно, потому что все равно у самоучек в конце концов вырабатывается свой шаблон и, по правде сказать, очень противный. Осторожная скромность незнаний превращается в бойкость невежества, да еще при таком расцвете самодовольства, что моста к настоящему искусству и быть не может» [13].

Надо отметить, что в период становления советского реалистического искусства, становления советской школы рисунка вопросам методики преподавания начинают уделять самое серьезное внимание. В этот период передовые деятели советского искусства ведут непримиримую борьбу против буржуазных художественных влияний, вскрывают корни и сущность этих влияний.

Формалисты обвиняли художников реалистического направления в том, что будто бы они хотят вернуться к старой Академии, толкают молодых художников к натурализму, фотографическому копированию жизни, к старым, давно отжившим методам преподавания. Разъясняя эту ложную точку зрения, И. И. Бродский писал: «Мы не зовем к слепому усвоению методов старой Академии; ее подражательство и копирование как система для нас неприемлемы. Но многое из ее опыта следовало бы пересмотреть, и все лучшее критически использовать в нашей работе» [14].

Художники-педагоги реалистической школы искусства проделали в эти годы большую и очень важную работу по выяснению и уточнению методики преподавания художественных дисциплин, и в частности рисунка.

В 1938 году были разработаны и утверждены программы по живописи, рисунку и композиции советской реалистической школы [15]. Художественные учебные заведения страны стали выпускать высококвалифицированных художников, прекрасно владеющих рисунком (В. Серов, А. Лактионов, А. Ярославцев, А. Кравченко, А. Грицай, Б. Щербаков, Ю. Мочальский, Ю. Непринцев и целый ряд других). Это лишний раз доказало, что без школы, без академического направления учебы результатов добиться нельзя. «Когда школа превращается в экспериментальную лабораторию, она гибнет как школа. Эксперимент — область добавочная и личная или коллективная, но не школа в целом.

Школа, передавая учащимся всю сумму накопленного в искусстве опыта как объективный факт, тем самым способствует росту знаний молодого художника в отношении всех художественных явлений старого и нового искусства, — писал Юон. — Индивидуализм в школе губительнее индивидуализма вне школы, ибо он с самого начала превращает молодых живописцев из зрячих в слепых. Чем больше художник знает, тем он свободнее и самостоятельнее, чем больше он умеет, тем больше он может» [16].

Юон старается раскрыть, объяснить порочность субъективизма в искусстве и особенно в школе. Субъективизм в искусстве часто приводит художника к формальному решению задач искусства; вне школы это дело совести каждого художника, в художественной школе — это дело уже государственное. Школа должна отвечать за воспитание и образование своих выпускников, школа должна давать объективные знания, помогать своим воспитанникам овладевать законами искусства.

Законы искусства устанавливаются на основе серьезного научного изучения объективной реальности. Тысячелетний опыт работы художников в этом направлении привел их к определенным выводам. Наша школа должна изучить этот опыт работы художников прошлого и взять для себя все лучшее.

Правильно понимая указания В. И. Ленина о развитии социалистической культуры, высказанные им на III съезде комсомола, К. Ф. Юон и в искусстве считал это крайне необходимым: «Социалистическое искусство, являясь прямым наследником классической культуры, имеет право отбора из него себе нужного и отсева непригодного.

Однако общие заветы классики остаются единственным авторитетным регулятором формальной стороны нового искусства, вместе с этим не мешая ему быть всеми своими сторонами новым» [17].

Константин Федорович Юон (1875—1958) высказал много полезных мыслей о рисунке и методике его преподавания, которые явились ценным вкладом в теорию методики советской школы рисунка. В статье о культуре рисунка Юон писал:

«Рисунок лежит в основе всех изобразительных искусств. Его решающее влияние на истолкование форм внешнего мира и его теснейшая связь с творческой частью искусства доказаны всем опытом последнего. . .

Культура рисунка направлена на воспитание привычек к методической работе над формой. Она устанавливает логическую последовательность работы над формой, вырабатывает методику контрольных моментов, способствующих быстрейшему и безошибочному приближению к цели.

Культура рисунка каждой художественной школы, учитывая мировой опыт работы над формой, строит свою собственную методику применительно к требованиям идейных целей своего времени» [18].

Раскрывая идейную и методологическую сущность формализма, Юон писал: «Формалистическая культура в живописи диаметрально противоположна кругу интересов социалистического реализма и социалистического общества. Формализм как самоцель по существу есть уже полная абстракция, никак не связанная с живой человеческой жизнью. Формализм замкнут сам в себе. Он есть монастырь от искусства. Формализм не хочет быть ни перед кем ответствен-

ным. Он несет с собой голую форму, которая никому и ничего не говорит» [19].

Методология и техника рисунка в течение веков изменялись согласно требованиям целей и идей искусства, говорил Юон, но научное содержание, и в частности анатомия, оставалось неизменным. При построении нашей советской школы рисунка научная основа искусства должна сохраняться.

«Обратное явление наблюдается в европейских школах нового времени, в том числе и некоторых наших, где пренебрежительное отношение к анатомии является главной причиной относительного худосочия и протокольной фотографичности...

Положительные черты академической школы рисунка заключались в требовании полной пластической завершенности рисунка, законченной разработки деталей фигуры в их взаимном подчинении и в точнейшем анализе светотени на фигуре» [20].

Особое внимание Юон уделял вопросам методики — методики преподавания и методики рисования. Говоря о методике преподавания в художественных учебных заведениях, Юон писал: «Преподавание рисунка в художественных училищах до сих пор еще далеко от методического единства. Однако для прочности школы объективное единство преподавания — необходимое условие. Преподавание хоть и базируется ныне на существующих всюду программах, но в этих программах говорится преимущественно о распределении времени, отводимого различным практическим занятиям, и почти ничего не говорится о существе основных моментов знания и опыта, требующих усвоения. Изучение рисунка сводится только к практическим упражнениям, к приобретению некоторого опыта рисования, без подкрепления этого опыта обобщающим знанием рисовальной культуры, выработанной великими мастерами.

Отыскание кратчайших и вернейших путей рабочей рисовальной методики, основанных на богатейшем наследии мастеров рисунка, способно во много раз повысить культуру рисунка, а это неминуемо отразится и на качестве всего искусства в целом» [21].

Большим недостатком преподавателей школы рисунка Юон считал пренебрежительное отношение ко всему академическому, к методическому наследию академической школы, к классике. Он считал большим упущением, что учащихся совсем не знакомят «с классическими канонами, трактующими о нормативах строения мужской и женской фигур». Советская художественная школа должна восстановить рисование с гипсов, и в этом отношении Юон подошел более правильно к проблемам учебного рисунка, чем Д. Н. Кардовский. Юон писал: «С давних пор существует непримиримый спор о пользе рисования с гипсов, о порядковых ступенях обучения рисунку с гипсов и с живой натуры.

Польза рисования с гипсов заключается прежде всего в том, что они, будучи белыми, отлично учат разбираться в самых тонких отношениях светотени без примеси в них сбивающих с толку цветовых влияний.

Другая положительная сторона рисования с гипсов в том, что они способствуют восприятию крупных, обобщенных форм, лишенных случайных ненужных мелочей» [22].

Говоря о преподавании рисования, Юон считал, что принципиальные методические установки должны быть едиными, обязательными для всех. Для этого необходимо подвести научно-теоретическую базу. Начать это надо с организации периодической печати, которая помогла бы объединить силы как высшей художественной школы, так средней и начальной. «Дружный коллектив руководителей, связанный общностью целей и единством педагогического метода, способен держать на высоте идейное единство школы и веру учащихся в моральную силу своей школы, в правильность ее пути.

Высшая художественная школа должна быть методически увязана со средней и низшей школой в деле постановки преподавания, обеспечивая этим

укрепление ее идеологического и педагогического единства.

Высшая школа должна иметь свою периодическую печать, свои журналы для популяризации принципов и методов подготовки всего художественного дела в СССР. С такой же целью желательно поддержание контакта столичных вузов с периферией и братскими республиками» [23].

Касаясь более частных вопросов методики, Юон правильно вскрывал методологические основы тех или иных взглядов, которых придерживались учителя рисования общеобразовательных школ. «Темперамент — хорошая вещь, но он нередко приводит к субъективизму.

Отношение субъективного и объективного также является одним из трудных педагогических моментов, но тем не менее очень важным моментом, над которым нужно очень много работать.

Как учащиеся, так и учителя имеют свои привычки, свои индивидуальные свойства.

Мы являемся наследниками индивидуалистической школы, и поэтому все педагоги очень разные. Все зависит от пройденной ими школы, от лично усвоенных симпатий или антипатий. Все это дает себя чувствовать в школе. От того, к какому направлению принадлежит там педагог, зависит и его метод преподавания. Сейчас мы с этим боремся.

Ведь существуют объективные требования. С этими объективными требованиями нужно считаться. Когда направляешь учащихся, нужно самокритичнее посмотреть на самого себя и быть пошире, пообъективнее, нужно свои привычки оставить, так как имеешь дело с большой аудиторией» [24].

Придавая большое значение научному обоснованию метода преподавания, Юон считал, что даже технические вопросы рисунка должны рассматриваться с научной точки зрения. Говорим ли мы о технике рисунка, о передаче материальности предметов — педагог обязан объяснить ученику, чем это объясняется, каковы причины этих явлений: «Мне хотелось сказать еще несколько слов о связи науки с искусством. Тут связь двоякая. С одной стороны, искусство, рисунок связаны со всеми другими научными предметами преподавания, как география, история, естественные науки — зоология, ботаника, геология или такие, как физика, химия, математика. С другой стороны, я говорю о научном понимании мира явлений или о научном понимании таких областей, как фактура. Она разная, одна — в природе, другая — в рисунке.

В природе фактура связана со свойствами материала (бархат — одна фактура, шерсть — другая фактура). Все эти фактуры имеют разные свойства, и они по-разному принимают световые явления.

Затем нужно говорить о фактуре рисунка, о технике рисунка. Эта область также относится к художественным явлениям, о которых нужно знать.

Отдельные явления, имеющие прямое отношение к научному миру, важно уметь освещать научно» [25].

Исследуя историю становления и развития советской школы рисунка, мы видим, что по такому пути она и пошла. В рассматриваемый нами период среди художников и искусствоведов вновь поднимается интерес к научно-теоретическим вопросам учебного рисунка, к вопросам методики его преподавания.

В 1933 году издается «Трактат о живописи» Ченнино Ченнини, где дается много советов по обучению рисунку. В 1934 году вышла «Книга о живописи» Леонардо да Винчи. В 1935 году — «Десять книг о зодчестве» Альберти, где публикуются «Три книги о живописи», в которых речь идет не столько о живописи, сколько о рисунке. Издаются пособия: М. Дюваль. Анатомия для художников. М., 1937; С. Молье. Пластическая анатомия.

В 1935 году появилась книга Н. Радлова «Рисование с натуры», получившая широкую известность и которую стали рекомендовать начинающим как учебное пособие. В действительности же эта книга носит монографический, а не учебно-методический характер, в ней делается попытка рассмотреть мировой

опыт рисования с натуры в творческом аспекте. Ее автор, Николай Эрнестович Радлов, художник-живописец, педагог, искусствовед и художественный критик, человек, глубоко понимающий дело и хорошо разбирающийся во всех тонкостях рисования с натуры, увлекшись научно-философскими рассуждениями, допустил целый ряд серьезных ошибок, которые, в свою очередь, направляли методику преподавания по ложным путям.

Прежде всего Радлов из своего наблюдения над учениками делает неправильный вывод, считая, что люди делятся на две категории — со способностью плоскостного ви́дения и объемного. На этом положении Радлов строит всю книгу, рассматривая рисунок с двух точек зрения — плоскостного и объемного рисования. Эта предпосылка приводит его нередко к формалистическим выводам. Так, например, поясняя рисунок В. Лебедева (рис. 158), Радлов старается показать его как пример положительного объемного рисования. В действительности же это плохой пример, так как в этом рисунке нет должного анализа формы (а под формой мы понимаем пространство, ограниченное поверхностями), выражающего убедительную сущность натуры; совершенно не нарисованы руки и ноги. В нем видна не попытка познать натуру и раскрыть ее строение, а эстетическое смакование внешнего приема. В связи с этим и самые формулировки Радлова носят весьма путаный характер: «Именно поэтому вертикально падающие штрихи приемлемее и естественнее, чем горизонтальные, в нанесении которых будет всегда чувствоваться надуманность и техническая напряженность» [26].

«Надуманность и напряженность» заключаются в основном в самой сути толкования радловских законов рисунка. Манера, техника, материал, почерк, прием рисующего — всегда будут различны в зависимости от его личности и темперамента. Но сам по себе рисунок как таковой должен сохранять при всех обстоятельствах свою закономерность; в таком случае он явится результатом

158. В. В. Лебедев. Две натурщицы. Уголь. 1928 г. Ленинград, Русский музей

профессиональных знаний и серьезного, каждодневного упражнения и труда, о котором так разумно, вдохновенно и убедительно говорил в своем трактате Ченнино Ченнини. Реалистический же по своим принципам рисунок Серова (рис. 159), выполненный по системе Чистякова, Радлов определяет как пример отрицательного рисования, а всю систему П. П. Чистякова называет «приемом дешевой стилизации»: «Естественно, и этот прием поддается дешевой стилизации. Целая паутина нарочито выисканных связывающих линий часто фальсифицирует «живописность» творческого метода» [27].

Основным при изображении формы на плоскости, говорит Радлов, является плоскостное ви́дение. Для этого «нужно ее лишить пространственности, распластать, уничтожить ее трехмерность, глу-

159. В. А. Серов. Рисунок

бину» [28]. Достигнуть этого можно прищуриванием глаз. Однако Радлов понимает, что плоскостного ви́дения достигнуть механическим прикрыванием век нельзя, здесь должен быть и психологический настрой рисовальщика. Отсюда он делает совершенно недопустимый вывод: «Второе условие, которое помогает лишить натуру ее объемных, пространственных качеств, заключается в том, чтобы по возможности не вкладывать в изображение наших знаний о предмете, об объективных, присущих ему свойствах, исключить эти знания, очистить от них наше зрительное восприятие» [29].

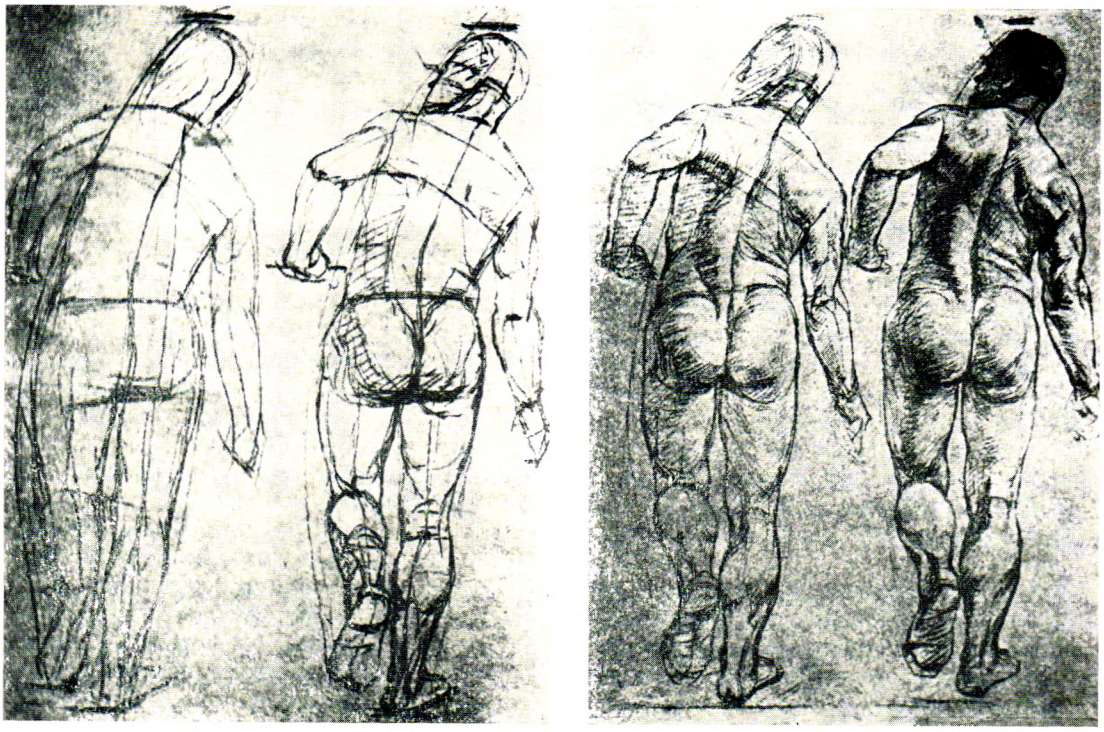
И с методологической, и с психологической точки зрения Радлов здесь допускает ошибки. Кроме того, «настройка» на плоскостное (проекционное) ви́дение не может быть длительной и постоянной. Изучая специально психологию восприятия предмета и рисунка, советский психолог Н. Н. Волков правильно указывает: «Вот почему фронтализация образа удается не всегда и удается лишь на мгновенье. Такой образ очень трудно удержать. Ощущения глубины снова и снова оживают, и фронтальный плоский образ постепенно соскальзывает к полному трехмерному образу» [30].

В 1938 году вышло «Пособие по рисованию» — труд коллектива преподавателей кафедры рисунка Московского архитектурного института под редакцией Д. Н. Кардовского, В. Н. Яковлева и К. Н. Корнилова. Здесь уже правильно решались проблемы учебного рисунка, в основу обучения было положено рисование с натуры [31].

Во введении профессор В. Н. Яковлев писал: «Для овладения мастерством рисунка необходимо: во-первых, изучение всего богатства тех эпох, которые оставили нам чудесные образцы своего виртуозного мастерства, установили ряд непреложных законов, создали проверенные каноны, подтвержденные наблюдением над натурой и указанием великих мастеров, и, во-вторых, радостное и пристальное изучение реального мира, всего того богатства живой, трепетной и чудесной жизни, свидетелями и участниками которой мы и являемся» [32].

С принципиально иных позиций авторы этого учебника подходят и к учебному рисунку в целом, и к методике в частности. В главе «О принципах и методах обучения рисованию» они указывают, что здесь должно быть четкое разделение учебных и творческих задач. «К рисунку можно подходить со школьной этюдной стороны и со стороны творческой, то есть собственно искусства. В области преподавания рисунка основной задачей является изучение построения формы на плоскости графическими средствами по законам природы, как зрительно мы ее воспринимаем. Это есть основная задача при изучении рисунка» [33].

Отсюда должна быть определенная система занятий, система усложнения учебных задач; «вначале объектами для рисунка могут быть геометрические



160. К. П. Чемко. Методическая последовательность рисования человеческой фигуры. Таблица из книги «Пособие по рисованию». 1938 г.

формы и простейшие предметы. По мере овладения рисунком постановки должны усложняться и задачи, ставящиеся перед рисующим, должны углубляться» [34].

Указывая методическую последовательность усложнения учебных задач, авторы предлагают обучение рисунку начинать с анализа формы отдельных предметов, затем группы (натюрморт) и только после этого переходить к изучению такой сложной формы, как голова и фигура человека.

В основу изучения формы авторы положили объемно-конструктивный метод анализа. «Всякий видимый нами предмет, как бы он прост ни был, имеет свою конструкцию. Рисующий должен уметь видеть и понимать конструктивную сущность изображаемых им предметов. Рисование должно быть не копированием контура изображаемого предмета, а его конструированием, его построением.

Для примера возьмем всем известный простой по форме глиняный кувшин.

Неопытный рисовальщик будет тщательно копировать контур кувшина. Такой прием ни к чему не приведет. Необходимо кувшин рассматривать как сочетание, как конструкцию двух форм: шара и цилиндра. Эти формы по определенным законам пересекаются между собой, и по этим формам, то есть цилиндру и шару, соответствующим образом размещаются свет и тень» [35].

Тот же принцип сохраняется и при рисовании головы и фигуры человека. Голова имеет яйцевидную форму, шея — цилиндр. «Человеческую фигуру, как мы уже сказали выше, необходимо рассматривать как сложный комплекс форм: голова, например, является яйцеобразной формой, посаженной на цилиндрическую форму шеи, которая в свою очередь вставлена в бочкообразную форму торса; к торсу прикреплены

цилиндрические формы рук и ног»[36]. Здесь же в качестве иллюстрации дается целый ряд оригинальных примеров методической последовательности построения изображения (рис. 160).

Особой заслугой авторов этого пособия является то, что они придали ему методический характер, что было в то время новым и крайне необходимым. Они давали начинающему преподавателю методические рекомендации, помогали ему правильно, педагогически целесообразно строить учебный процесс. В этом пособии давались методические советы о принципах и методах обучения, об организации помещений для занятий по рисунку и их оборудовании, материалах и обращении с ними, о методах работы над натюрмортом, головой и фигурой человека.

Не менее значительным вкладом авторов этого пособия было стремление дать научно-теоретическое обоснование методам преподавания. Методы преподавания должны быть научно обоснованы.

В главе «Строение человеческого тела» В. Н. Яковлев писал: «Однако всем известно, что столяр, слесарь, печник, музыкант, инженер, вообще любой профессионал, встречая другого профессионала, сейчас же находит с ним общий профессиональный язык, для всех обязательный, точный, простой и понятный. И лишь художники объясняются друг с другом зачастую весьма невразумительным языком. Так, один из наставников автора, знаменитый художник, объясняя устройство коленного сустава, сказал: «А вот тут пояснее прорисуйте эти анатомические шарики». Так вот, во избежание таких «шариков» я и предлагаю при анализе, разборе и объяснении форм тела, ввести для всех обязательный, научный и единственно законный язык»[37].

Это пособие не потеряло своего значения и до сегодняшнего дня. В нем даны правильные методические установки, правильно указаны цели и задачи учебного рисунка, хорошо разобраны основные положения реалистического рисунка. И не случайно в 1950 году на 4-й сессии Академии художеств СССР поднимался вопрос о переиздании этого пособия.

Исследуя историю методов преподавания рисунка, необходимо несколько слов сказать и о замечательном художнике-педагоге, действительном члене Академии художеств СССР В. Н. Яковлеве. В эти годы это был один из авторитетных специалистов академического рисунка, виртуозный рисовальщик и художник широкой эрудиции. Его взгляды на рисунок, на методику его преподавания представляют большой интерес.

Говоря о методике преподавания рисования, В. Н. Яковлев считал, что успешной работа может быть тогда, когда она будет строиться на научной основе, когда будет полная ясность во всех вопросах. Прежде всего необходимо упорядочить терминологию. В нашей области этой упорядоченности пока еще нет. «Ни в одной области изобразительных искусств не ведется столько споров и так по-разному не понимается терминология, как в области рисунка. Если спросить десять квалифицированных художников и архитекторов, что они понимают хотя бы под такими словами, как «форма», «объемы», «тон», то можно получить десять разных определений этих понятий»[38].

Преклоняясь перед классическим искусством и прекрасно понимая его величие и ценность, В. Н. Яковлев считал, что мы должны внимательно изучать великих мастеров прошлого и следовать их заветам. Прежде всего мы должны понять, что искусство без науки немыслимо, наука обогащает искусство и движет его вперед. Отсюда вывод — в искусстве нет непознаваемых тайн, каждое положение искусства можно объяснить и усвоить. «В искусстве при всем многообразии его оттенков и стилей имеются бесспорные принципы, которые и должны быть положены в основу учебы. При всем бесконечном различии между такими, например, художниками, как Рембрандт или Мемлинг, Ван Дейк или Мане, Веласкес или Александр Иванов (здесь умышленно приведены такие антиподы), всех их объединяет общее умение грамотно рисо-

вать, строить голову и фигуру человека по определенным законам» [39].

Обучая правилам и законам академического рисунка, надо иметь в виду, что они являются не выдумкой художников, а лежат в основе законов строения формы реальной действительности. Поэтому начинающий художник должен их изучать по натуре, рисуя с натуры. «Рисунок должен подчиняться тем же строгим законам, которым подчиняется строение натуры. Рисующий должен изощрять свой глаз, упражнять свою руку, стремясь к постоянному совершенству» [40].

От былых традиций высокого искусства почти ничего не сохранилось, «орды не в меру ученых формалистов заполонили все виды искусств», — говорил В. Н. Яковлев. Особенно досталось художественной школе. «Что же наблюдается до сих пор в наших художественных школах? Бесконечные споры о том, что давать учащимся, вреден ли гипс, в какой последовательности рисовать фигуры, какие материалы наиболее выгодны и т. д. Но мало кто говорит о том, как изучать основные законы рисунка, мало кто пытается учесть грандиозный опыт былых поколений.

Выдающиеся русские рисовальщики начала прошлого столетия — Бруни, Брюллов, Левицкий, Иванов, не уступающие по технике рисунка величайшим мастерам Запада, не боялись ни гипса, ни изучения классиков, ни штудирования анатомии. А в наших художественных школах стоит только напомнить об этом, как начинают приводить аргументы о реставрации, об опасности подавить индивидуальность ученика, о сухом академизме и т. д., приводят в пример свободные рисунки мастеров эпохи Возрождения в Италии или Фландрии, забывая, что и эти мастера, прежде чем достигнуть легкости и виртуозности, все без исключения проходили тяжелый путь предварительной, серьезной и длительной учебы» [41].

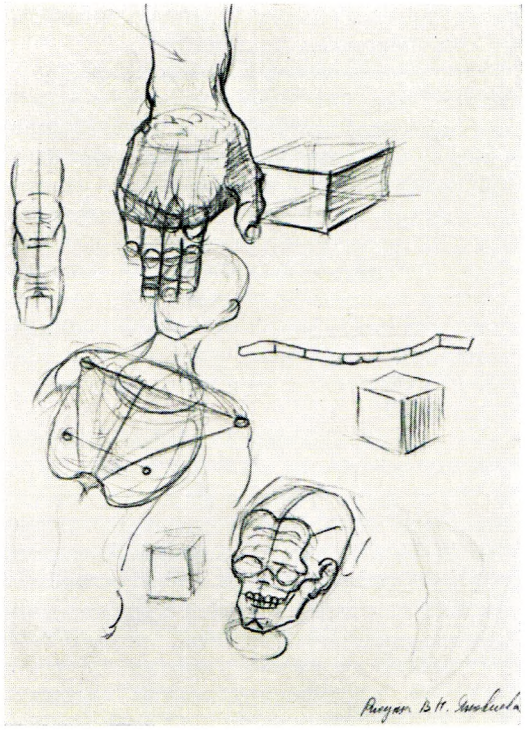
Говоря о методической подготовке художника-педагога, В. Н. Яковлев считал, что прежде всего преподаватель должен быть практически подготовлен в своей основной области искусства — рисунка, живописи или композиции. Вести разговор о методике рисунка в отрыве от самого процесса рисования Василий Николаевич считал просто невозможным.

Предъявляя требования к художнику-педагогу, В. Н. Яковлев считал, что преподаватель должен быть широко и разносторонне образованным человеком, он не может замыкаться в узком кругу своего предмета. Педагог, в особенности высшего учебного заведения, должен знать не только свое искусство, но и другие виды искусства — музыку, литературу, а также быть сведущ и в других областях человеческих знаний. Сам Василий Николаевич прекрасно знал литературу и тонко в ней разбирался.

Касаясь частных вопросов методики преподавания рисунка, Яковлев считал, что закономерность построения изображения и закономерность строения натуры должна быть раскрыта ученику не только словами, но и графическим показом. Педагог должен наглядно показать, как проходит процесс анализа натуры и процесс изображения. Некоторые методисты считают, что педагогу не следует вмешиваться в процесс построения изображения ученика, а поправлять рисунок ученика — вообще недопустимо. Яковлев, наоборот, считал, что педагог обязан поправлять рисунок ученика. Он говорил, что преподаватели, которые избегают поправлять работы студентов, просто боятся, что у них не получится виртуозного рисунка. Поэтому они и рисунок ученика не поправляют, и на полях не показывают закономерность строения формы.

Метод показа должен быть обязательно, а лихого, виртуозного наброска от педагога и не требуется, говорил Василий Николаевич. Педагог рисунка — не фокусник, и он не обязан развлекать и удивлять своего ученика, его задача — донести до студента принцип, закономерность строения формы. Поэтому педагогический рисунок может быть лаконичным и схематичным. Здесь важнее всего донести до сознания ученика глав-

161. В. Н. Яковлев. Педагогический рисунок



162. В. Н. Яковлев. Педагогический рисунок

ное, помочь ему в работе, а не поразить его своим мастерством.

В качестве примера Яковлев показывал, как должен возникать такой педагогический рисунок (рис. 161, 162) и как следует при этом вести пояснения. «Допустим, общее движение найдено, схематически построенная голова связана с торсом, отысканы размеры и направление рук, поставлены ноги. Начнем разбираться в торсе. Придерживаясь нашей ведущей идеи, выделим в торсе самое существенное. Как всегда и везде, в основе формы лежит ее костный каркас» [42] и т. д.

Большое внимание в преподавании рисования В. Н. Яковлев уделял технике рисунка. Технике рисунка у нас совершенно не учат, и это большое упущение, говорил Василий Николаевич. Технике рисунка нужно учить, только не надо здесь путать технику работы с манерой. Манера у каждого своя, а технические приемы — обязательны для всех. Не владея техникой, художник работает очень скованно и медленно. Овладев техникой, художник имеет возможность совершенствоваться и достигать виртуозности. Сам Василий Николаевич техникой рисунка владел блестяще. Свои академические рисунки голов, выполненные в целый лист ватмана, Василий Николаевич успевал закончить за 6—8 часов (три-четыре сеанса по два часа).

В 1940 году вышла книга М. Д. Бернштейна «Проблемы учебного рисунка», однако к теоретическим проблемам учебного рисунка и методическим установкам Бернштейн подошел с крайне субъективных точек зрения. В результате чего по выходе книги отзывы на нее оказались не в пользу автора. В своей статье-рецензии, опубликованной в журнале «Искусство», В. В. Журавлев писал:

«При такой акцентировке на творческие моменты, какая имеется в уста-

новках автора, учеба несомненно теряет научную базу, которая должна быть в основе обучения. Обучение искусству должно строиться на таких же научных основаниях, как обучение научным».

«Задавшись целью подчинить в учебном процессе познавательные моменты творческим, тов. Бернштейн всячески старается предостеречь от того, чтобы познавательные моменты не получили существенного значения».

«Методика т. Бернштейна опасна и вредна именно тем, что в ней элементы творческого порядка вытесняют познавательную сторону в учебном процессе вуза» [43].

Надо также отметить, что Бернштейн не достаточно внимательно изучал проблемы учебного рисунка, в особенности вопросы методики его преподавания. Это становится ясным, когда начинаешь читать его исторический обзор.

М. Д. Бернштейн выделяет две эпохи и называет двух художников, которые якобы заложили основы методики обучения рисунку — Фидия и Микеланджело. Бернштейн пишет: «Из этих мастеров достаточно назвать двух: Фидия,— грандиозный образ которого живет в мраморах Парфенона, — и Микеланджело, фигура которого завершает величественное здание Ренессанса и открывает путь основным стремлениям новой эпохи — эпохи барокко» [44].

Все это не характерно для истории учебного рисунка. Во-первых, нам совершенно ничего не известно о том, чтобы Фидий занимался педагогической деятельностью и теорией искусства, а потому Фидий не может служить характерным примером в вопросах разрешения методических основ учебного рисунка в Древней Греции. Нам известны другие имена: Эвпомпа, Памфила и Поликлета, Полигнота и Апеллеса. Вместо приведения достоверных исторических фактов автор ограничивается красивым построением предложений и фраз.

Неясно, почему Бернштейн выделяет Микеланджело, который также не является характерной фигурой в области методики преподавания. Правильнее было бы выделить Альберти, Леонардо да Винчи, Дюрера.

Говоря о теоретических работах художников эпохи Возрождения, он дает неправильную оценку их трудам. Положительное качество работ Альберти, Леонардо да Винчи и Дюрера заключается в том, что они старались облегчить работу начинающему художнику, упростить, схематизировать и наглядно объяснить то многообразие в природе, которое запутывает начинающего; дать ученику наглядную схему закономерного построения формы. Бернштейн же видит в этом отрицательное: «Но наряду с чрезвычайно плодотворными установками и сведениями, Леонардо, а в особенности Дюрер, увлеклись нахождением универсальных рецептов, облегчающих ученику преодоление различных, по существу, элементарных трудностей, например, у Леонардо вычерчивание запутанных схем пропорций, у Дюрера — изображение натуры через сетку, разработка числовых и геометрических правил пропорций, обобщение до голой геометризации форм человеческого тела и т. д.» [45]. Фактически же заслуга Дюрера в том и состоит, что он дает методические основы и закономерную последовательность анализа объемной формы от простого к сложному, от простейшей геометрической формы к сложнейшей форме живого человеческого тела. Одна из проблем учебного рисунка как раз и заключается в том, чтобы овладеть методом изображения объемной формы, не дать ученику запутаться в сложной форме живого организма, запутаться в мелких несущественных деталях. Мы приучаем студентов прежде всего видеть основную, большую форму объема, видеть ее обобщенно, временно отбрасывая все мелкие детали. Метод Дюрера помогает решить эту проблему, поэтому его метод и положили в основу своих систем братья Дюпюи, Ашбе, Кардовский. Изобилие форм, их разнообразие, с одной стороны, привлекает начинающего, но, с другой стороны, и подавляет его. Задача педагога — помочь ученику понять основное строение натуры, показать схему

ее строения. Однако в главе «О выборе и постановке натуры» Бернштейн, отрицая метод «обрубовки», в то же время признает, что всякая живая форма приближается к простой геометрической форме. Поэтому он предлагает в натурных постановках сопоставлять рядом с живой формой геометрические тела, например, «головы с шаром, торса с призмой или цилиндром и т. д.» [46]. Иначе говоря, противоречит самому себе.

Давая характеристику русской академической школе рисунка, Бернштейн прямо не пишет, что она была плоха, но между строк, путем оговорок, он старается это внушить читателю: «Однако это была чисто вкусовая, абстрактно-эстетическая ориентировка, убивающая живое восприятие реальной действительности... Таким образом, огромный академический механизм, несмотря на поставленную цель: вести учащихся к уровню мастерства великих художников, несмотря на чрезвычайно детальную разработку педагогического процесса, превратился объективно в отрицание своей цели, в планомерную систему уничтожения подлинного художественного чутья, глубокого реализма и высокой искренности, проникающих насквозь произведения его великих образцов» [47].

Впоследствии книга Бернштейна и его методические установки на II и IV сессиях Академии художеств СССР были подвергнуты самой резкой критике [48].

К пятидесятым годам советская школа рисунка прочно становится на путь реалистического искусства. Утверждаются правильные принципы и методы обучения рисунку. Назревает необходимость более глубокого научного решения проблем учебного рисунка.

В этот период издается целый ряд работ и статей, посвященных специально учебному рисунку и методике его преподавания. Особого внимания заслуживают следующие:

И. Э. Грабарь. Какие кадры должны выпускать художественные вузы. — Творчество, 1938, № 9;

В. Н. Яковлев. О рисовании фигуры человека. — Искусство, 1939, № 4;

А. А. Сидоров. Рисунки старых мастеров. М.— Л., 1940;

Б. Щербаков. Рисование фигуры человека. — Юный художник, 1940, № 12;

А. М. Соловьев. Рисование головы человека. — Юный художник, 1940, № 5;

Д. Н. Кардовский. Рисование фигуры человека. — Юный художник, 1940, № 5;

В. Н. Яковлев. Об изображении человека. — Юный художник, 1940, № 9;

И. Беккер, И. А. Бродский, С. Исаков. Академия художеств. М., 1940;

И. Гинзбург. П. П. Чистяков и его педагогическая система. Л., 1940. Книга И. Гинзбург явилась первой научной работой в области исследований педагогической системы П. П. Чистякова. Автор довольно глубоко и полно раскрыла особенности методики преподавания Чистякова. Книга имела широкое распространение среди преподавателей рисования высших учебных заведений;

Л. Е. Шаповалов. Художественное образование на высшую ступень. — Вестник высшей школы, 1941, № 11.

Подавляющее большинство художников-педагогов приходят к выводу, что в основу всякого метода обучения должно быть положено рисование с натуры, только рисование с натуры обеспечивает высокую профессиональную подготовку художника.

Таким образом, мы видим, что за этот период времени был сделан огромный вклад в методику преподавания рисования, накопился опыт работы художников-педагогов, который требовал научно-теоретического обобщения. Великая Отечественная война 1941—1945 годов помешала этому, однако те завоевания, которые были достигнуты советской школой, стойко оберегались художниками советского реалистического искусства.

Ученые, искусствоведы, художники и педагоги продолжали вести свои работы.

Не прекращали своей работы и художественные учебные заведения. Ленинградская Академия и Московский художественный институт в 1942 году по решению правительства были эвакуиро-

ваны в Самарканд. Более того, в 1941/42 году открылся художественно-графический факультет при Московском городском педагогическом институте им. В. П. Потемкина, где впервые стали готовиться кадры преподавателей рисования с высшим образованием для средней общеобразовательной школы. Вопросы методики преподавания там стали главенствующими. Особого внимания к себе требовали вопросы методики преподавания рисования. Твердая линия в построении новой школы, новой системы преподавания, естественно, потребовала обратить серьезное внимание и на подготовку педагогических кадров.

Общеобразовательной школе требовались учителя рисования, твердо стоящие на позициях реалистического искусства и не только со средним художественным образованием, но даже с высшим.

В 1939 году по инициативе Д. Н. Кардовского и его учеников в Москве открывается учительский институт с двухлетним сроком обучения.

В письме заведующему отделом изоискусства З. Н. Быкову от 30 ноября 1939 года Кардовский писал: «Начну с того, что для созидания единой реалистической школы искусства надо воспитать и обучить кадры соответствующих преподавателей-профессоров с единым представлением о задачах художественной школы и ее методов. В настоящее время таких кадров нет» [49]. Об этом же он говорит и своим ученикам К. Н. Корнилову, А. М. Соловьеву, В. В. Коллегаеву, А. А. Александрову, Г. Б. Смирнову, П. П. Шмелеву, Г. В. Феонину и другим, советует им заняться организацией специального педагогического института и обещает всяческую помощь в данном деле. Эта группа учеников добивается успеха, в 1939 году открывается Государственный учительский институт, где они начинают работать преподавателями. Д. Н. Кардовский следит и направляет работу созданного института, который в дальнейшем реорганизуется в художественно-графический факультет МГПИ им. В. П. Потемкина и становится единственным в стране высшим учебным заведением, где готовятся учителя рисования и черчения с высшим специальным педагогическим образованием.

До 1955 года это было единственное в стране учебное заведение, готовившее учителей рисования с высшим педагогическим образованием. Необходимость и важность такого учебного заведения была ясна для всех. В работе художественно-графического факультета приняли участие видные ученые-искусствоведы, художники, педагоги.

В первые годы существования этого факультета в подготовке высококвалифицированных специалистов приняли участие действительный член Академии художеств СССР, доктор искусствоведения, профессор М. В. Алпатов; член-корр. Академии наук СССР, доктор искусствоведения проф. В. Н. Лазарев; член-корр. Академии художеств СССР, проф. Н. Г. Машковцев; доктор искусствоведения, проф. В. В. Павлов; доктор искусствоведения, проф. Н. Н. Соболев; известнейшие художники — заслуженный деятель искусств, проф. Е. М. Чепцов; заслуженный деятель искусств, проф. В. Н. Мешков; проф. В. В. Журавлев; проф. А. М. Соловьев; лауреат Государственных премий, действ. член Академии художеств СССР, проф. П. П. Соколов-Скаля; заслуженный деятель искусств, лауреат Государственной премии, проф. К. И. Финогенов; лауреат Государственной премии проф. В. Г. Одинцов. В дальнейшем здесь преподавали действ. член Академии художеств СССР, лауреат Государственных премий, проф. В. П. Ефанов; действ. член Академии художеств СССР, проф. Ф. П. Решетников; лауреат Государственной премии Б. М. Неменский; член-корр. Академии художеств СССР А. М. Лаптев.

Профессиональная подготовка на этом факультете была очень высокой, и не случайно многие выпускники стали преподавателями в высших учебных заведениях страны.

Методическую подготовку в области рисунка и общее направление факультета определяли и давали ученики Д. Н.

Кардовского. Вполне естественно, что при подготовке учителей рисования они исходили из тех методических положений системы Кардовского, которые они восприняли от него. Таким образом методические принципы рисования Кардовского получили свое дальнейшее развитие.

А. М. Соловьев по этому поводу писал: «Развив целый ряд чистяковских положений о форме, тоне, работе отношениями, приведя в известную систематичность все высказывания Чистякова, Дмитрий Николаевич, в свою очередь, оставил нам методическое наследие, которое в свете современных требований, предъявляемых жизнью к искусству, приобретает совершенно новое значение» [50].

В рисовании вновь стала признаваться ведущая роль педагога. Все стало содействовать улучшению качества преподавания рисования.

К 40-м годам методы преподавания рисования в школах прочно становятся на путь реалистического искусства. Назревает необходимость более глубокого научного решения проблем учебного рисования.

Подводя итоги всему вышеизложенному, мы видим, что это был период становления советской школы рисунка, период борьбы за школу нового типа, борьбы с буржуазными и мелкобуржуазными течениями в методике преподавания рисования, период борьбы за чистоту идейно-эстетических концепций.

Вопросы методики преподавания рисования начинают разрабатываться с научных позиций.

Твердая линия в построении новой школы, новой системы преподавания хотя еще и вызывала противодействие со стороны приверженцев формалистического искусства, но исход борьбы был уже предрешен.

Так в обстановке борьбы с буржуазными и мелкобуржуазными педагогическими течениями рождалась и крепла новая методика преподавания рисования, советская школа рисунка.

ПРИМЕЧАНИЯ

[1] К. Ф. Юон. Об искусстве. В 2-х томах. М., 1959, т. 1, с. 292.
[2] Искусство, 1933, № 12, с. VII.
[3] Цит. по: Против формализма и натурализма в искусстве. М., 1937, с. 21.
[4] Правда, 1935, 26 октября.
[5] А. С. Голубкина. Несколько слов о ремесле скульптора. М. — Л., 1937, с. 80.
[6] Там же, с. 80—82.
[7] Там же, с. 82—83.
[8] Там же, с. 20.
[9] Там же, с. 37—38.
[10] Там же, с. 84.
[11] Там же, с. 66—67.
[12] Там же, с. 64.
[13] Там же, с. 48—49.
[14] И. Бродский. За социалистический реализм. Л., 1938, с. 10.
[15] См.: Академия художеств СССР. Первая и вторая сессии. М., 1949, с. 122.
[16] К. Ф. Юон. Указ. соч., т. 1, с. 71.
[17] Там же, с. 355.
[18] Там же, с. 325.
[19] Там же, с. 84.
[20] Там же, с. 327.
[21] Там же, с. 330.
[22] Там же, с. 333.
[23] Там же, с. 341.
[24] Там же, с. 302.
[25] Там же, с. 307.
[26] Н. Радлов. Рисование с натуры. Л., 1935, с. 45.
[27] Там же, с. 43.
[28] Там же, с. 18.
[29] Там же.
[30] Н. Н. Волков. Восприятие предмета и рисунка. М., 1950, с. 67—68.
[31] В главе «О принципах и методах обучения рисованию» Д. Н. Кардовский писал: «Методика преподавания должна быть построена на следующих принципиальных положениях: обучение рисунку и живописи от начала до конца должно вестись только по натуре» (Пособие по рисованию. М., 1938, с. 8).
[32] Там же, с. 7.
[33] Там же, с. 9; та же мысль повторяется на с. 92.
[34] Там же, с. 26.
[35] Там же, с. 30.
[36] Там же, с. 74—76.
[37] Там же, с. 95.
[38] Там же, с. 5.
[39] Там же, с. 6.

[40] Там же, с. 7.
[41] Там же.
[42] Там же, с. 96.
[43] В. В. Журавлев. Учебный рисунок (статья-рецензия). — Искусство, 1941, № 3.
[44] М. Д. Бернштейн. Проблемы учебного рисунка. М. — Л., 1940, с. 6.
[45] Там же, с. 12.
[46] Там же, с. 28.
[47] Там же, с. 14.
[48] В резолюции второй сессии Академии художеств СССР было записано: «В институтах Академии художеств (Ленинградский институт живописи, скульптуры и архитектуры им. И. Е. Репина, Московский государственный художественный институт им. В. И. Сурикова) у ряда преподавателей еще существуют неправильные, формалистические, антинародные, проникнутые буржуазным эстетством установки. С наибольшей отчетливостью эти тенденции выражаются в преподавательской практике... руководителя кафедры рисунка Ленинградского института им. И. Е. Репина, проф. М. Д. Бернштейна, автора ошибочного, дезориентирующего «труда» по рисунку «Проблемы учебного рисунка» и одного из авторов заумной, содержащей ряд серьезных ошибок программы по рисунку» (Академия художеств СССР. Первая и вторая сессии. М., Изд-во Академии художеств СССР, 1949, с. 63, 274).
[49] Д. Н. Кардовский. Об искусстве. М., 1960, с. 243.
[50] В. В. Руднев. Александр Михайлович Соловьев. М., 1970, с. 64.

ГЛАВА VII

СОВЕТСКАЯ ШКОЛА РИСУНКА И МЕТОДЫ ЕГО ПРЕПОДАВАНИЯ (1947—1980)

После Великой Отечественной войны в нашей стране была проведена реформа всего художественного образования. 5 августа 1947 года вышло постановление Совета Министров СССР «О преобразовании Всероссийской академии художеств в Академию художеств СССР». Правительство возложило на Академию художеств задачу неуклонно развивать советское изобразительное искусство, во всех его формах на «базе последовательного осуществления принципов социалистического реализма и дальнейшего развития лучших прогрессивных традиций искусства народов СССР, и в частности русской реалистической школы» [1].

Это говорило о зрелости советской художественной педагогики, которая имеет все данные возглавить и развить основы методики преподавания изобразительных искусств и рисования.

На рисунок стали смотреть как на основу основ изобразительного искусства. Реалистическим рисунком необходимо овладеть каждому художнику, будь он живописец, скульптор или прикладник. Реалистическое изображение немыслимо без четкого рисунка. Следовательно, учебный рисунок должен занять ведущее место в художественном образовании. На второй сессии Академии художеств СССР вице-президент М. Г. Манизер прямо указывал: «Рисунок должен быть поставлен во главу угла всего художественного образования как для живописцев, так и для скульпторов и графиков.

Обучение ему должно начинаться сколь возможно раньше. Как правило, начало его должно предшествовать обучению живописи и скульптуре.

В систему преподавания рисунка должно обязательно входить «регулярное рисование с позирующей обнаженной натуры в специально созданной для этого обстановке, не преследующее никаких иных целей, кроме приобретения мастерства в рисунке», то есть специфически «академическое» рисование.

Для большего успеха классных занятий рисунком необходимо развить в учащихся дух соревнования.

Рисование как самостоятельный предмет при достижении в рисунке предельной законченности обеспечит дальнейшее плодотворное использование полученных знаний и умения в работе над эскизом, картиной или скульптурой. Выделение преподавания рисунка как основы должно повлечь некоторые методические и структурные изменения в работе вузов» [2].

Вторая сессия Академии художеств СССР была специально посвящена вопросам художественного образования, она вскрыла недостатки в деле обучения и воспитания, и в частности в преподавании рисунка. Сессия отметила, что некоторые преподаватели-художники изобретали лженаучные формалистические методы преподавания, игнорируя традиции русской педагогической системы академического преподавания. В вузах имела место слабая постановка преподавания рисунка как основы реалистического искусства.

Академия художеств СССР поставила целью создать новую советскую систему художественного образования и воспитания, используя традиции русской дореволюционной реалистической школы.

Современная социалистическая школа не может отказаться от проверенного опыта художников-педагогов прошлого. Сохранившийся разнообразнейший материал в виде черновых записей, писем и высказываний дает много ценного материала в области методики преподавания изобразительных искусств, которые могут быть с успехом использованы в современной практике художников-педагогов, — указывалось на сессии Академии.

В своем выступлении на второй сессии Академии художеств вице-президент М. Г. Манизер говорил: «На Академию художеств СССР возложена ответственная задача — перекинуть мост от великого прогрессивного русского искусства

конца XIX и начала XX века через яму упадочных западноевропейских влияний, в которую скатилось столько талантливых, но неустойчивых художников, в наше современное советское искусство, уже окрепшее и призванное растить новые кадры, пользуясь педагогической системой, которая испытана историей. Наша обязанность эту систему возродить, дополнив и улучшив ее нашим опытом, нашими знаниями, подчинив ее нашим задачам» [3].

Считая рисунок важнейшим разделом учебного процесса на всех факультетах в художественных учебных заведениях, сессия потребовала от преподавателей коренного улучшения постановки преподавания рисования. Она указала на ряд серьезных недостатков в работе художественных институтов, и в частности в методах преподавания. В резолюции второй сессии Академии художеств СССР было записано:

«В высших художественных институтах сплошь и рядом игнорируется традиция педагогической системы русской реалистической школы, изобретаются ложные, лженаучные методы преподавания» [4].

С этого времени обучение рисунку стало проходить по-новому, по-новому стала строиться и вся система преподавания. «С первых курсов в 1947/48 учебном году было введено рисование головы человека с гипса и натуры. Далее — рисунок торса и фигуры, а также детали фигуры (руки, ноги). На третьем курсе — фигура человека в ракурсных постановках, на старших курсах — обнаженная фигура, двойная модель и портрет. Особенно обращалось внимание на длительные постановки с проработкой деталей в рисунке» [5].

С новых точек зрения началось изучение наследия прошлого. Советские ученые, искусствоведы, художники начинают заново пересматривать наследие русской академической школы рисунка, давать новые оценки, отмечать то положительное, что было в методах обучения рисунку в старых дореволюционных художественных школах. Всем стало ясно, что создать стройную систему преподавания рисунка, не опираясь на своих предшественников, — нельзя. Нужно взять все лучшее, что было в системе методов обучения в старой Академии.

Стремление восстановить основные положения академической системы явилось не случайным, а закономерным историческим развитием советской школы рисунка.

Укрепление школы, восстановление традиций реалистического искусства и академической системы проходило в ожесточенной борьбе с поклонниками формалистического искусства. Об этом убедительно говорят материалы первых четырех сессий Академии художеств СССР.

Изучая историю методов преподавания, надо отметить, что после организации Академии художеств СССР и ее первых четырех сессий, среди художников-педагогов и искусствоведов значительно возрос интерес к вопросам художественного образования и воспитания. Работа шла в основном по двум направлениям — изучение опыта работы старой художественной школы и поиски более эффективных методов преподавания в советской художественной школе.

Результатом этой работы явилось издание целого ряда интересных статей, книг, брошюр, посвященных учебному рисунку:

Н. А. Дмитриева. Возникновение художественной школы в Москве. — Искусство, 1947, № 5;

К. Ф. Юон. О художественном образовании и воспитании. — Искусство, 1947, № 4;

П. Корнилов. Арзамасская школа живописи. М.— Л., 1947;

К. Ф. Юон. Культура рисунка.— Искусство, 1947, июль — август;

В. И. Светлов. Вузы искусств должны серьезно пересмотреть свою работу. — Вестник высшей школы, 1948, № 3;

В. В. Журавлев. Учебный рисунок. — Искусство, 1949, № 4;

А. П. Барышников. Перспектива. М. — Л., 1949;

О. А. Лясковская. П. П. Чистяков. М., 1950;

163—164. Линейно-конструктивный подход к рисунку. А. А. Дейнека. Методическая последовательность рисования античной головы. Рисунки из книги «Учитесь рисовать». 1961 г.

165—166. Линейно-конструктивный подход к рисунку. А. А. Дейнека. Методическая последовательность рисования античной головы. Рисунки из книги «Учитесь рисовать». 1961 г.

167—168. Линейно-конструктивный подход к рисунку. А. А. Дейнека. Методическая последовательность рисования античной головы. Рисунки из книги «Учитесь рисовать». 1961 г.

Г. Серый. Педагогические взгляды П. П. Чистякова. — Искусство, 1950, № 3;

Н. А. Дмитриева. Московское училище живописи, ваяния и зодчества. М., 1951;

З. И. Фомичева. А. Г. Венецианов-педагог. М., 1952;

П. П. Чистяков. Письма, записные книжки, воспоминания. М., 1953;

Н. Молева и Э. Белютин. П. П. Чистяков теоретик и педагог. М., 1953;

Н. Молева и Э. Белютин. Педагогическая система Академии художеств XVIII века. М., 1956. Это капитальный труд, составленный на основе изучения архивных фондов Академии художеств;

Дюрер А. Дневники. Письма. Трактаты. М.— Л., 1957, т. 1—2;

Н. Молева и Э. Белютин. Школа Антона Ашбе. М., 1958;

Т. В. Алексеева. Художники школы Венецианова. М., 1958;

К. Ф. Юон. Об искусстве. М., 1959, т. 1—2. Сборник статей, выступлений и докладов, высказываний по вопросам живописи, рисунка, педагогики, театра и декоративного искусства.

Николай Петрович Крымов — художник и педагог. Статьи, воспоминания. М., 1960;

И. А. Бродский. Репин-педагог. М., 1960;

Д. Н. Кардовский. Об искусстве. Воспоминания, статьи, письма. М., 1960;

Н. М. Молева. Выдающиеся русские художники-педагоги. М., 1962;

Н. Молева и Э. Белютин. Русская художественная школа первой половины XIX века. М., 1963.

В 1950 году Академия художеств СССР созывает специальную сессию (четвертую) для подведения итогов перестройки художественного образования. Центральной темой четвертой сессии был учебный рисунок.

На сессии отмечалось, что низкий уровень учебного рисунка в прошлом объяснялся не частными недостатками, а неправильной принципиальной уста-

новкой — формалистической, уводившей школу с пути реалистического искусства. «Отрыв от традиций русской реалистической школы, ориентация на упадочное буржуазное западное искусство и забвение заветов лучших педагогов нашей старой школы — все это являлось результатом формалистических установок» [6].

Анализируя результаты работы по рисунку в высших и средних художественных учебных заведениях за 1948—1950 учебные годы, Академия отметила, что в постановке методики преподавания рисования наступил решительный перелом. «Рисунки студентов стали серьезнее, они несут в себе элементы анализа натуры, стремление к законченности и к проработке деталей,— докладывал директор Московского художественного института им. В. И. Сурикова профессор Ф. А. Модоров. — Особенно важно отметить, что студенты поняли значение рисунка не как «импрессионного», передающего лишь «впечатление» от модели, а серьезного, основанного на внимательной работе с натуры» [7].

Особое внимание в эти годы было обращено на методы преподавания. Жизнь и практика художественных школ настоятельно требовали внимания к этим проблемам, и многие художники-педагоги вузов страны с упорством бились над разрешением сугубо методических задач.

Здесь надо отметить и преподавателей МГХИ им. В. И. Сурикова — В. И. Ефанова, А. П. Грицая, М. Н. Алексича, Б. А. Дехтерева, С. И. Дудника, И. М. Лейзерова, К. М. Максимова, П. В. Малькова, Д. Н. Мочальского, В. К. Нечитайло, Г. Б. Смирнова, А. М. Соловьева, К. И. Финогенова, Н. П. Христенко. Результатом этой их работы была книга «Рисунок в высшей художественной школе» (М., Искусство, 1957); ЛГХИ им. И. Е. Репина — М. С. Копейкина, прекрасного методиста и педагога, А. В. Худякова, В. Л. Адисовича, П. Н. Белоусова, В. А. Горб, Пен-Варлен, А. Л. Королева, В. А. Королева и А. И. Соколова, их труд был обобщен в книге «Рисунок — учебные постановки». (М., Изд-во Академии художеств СССР, 1960). Здесь же надо упомянуть и работу преподавателей других художественных институтов и училищ: Института прикладного искусства им. В. И. Мухиной— В. И. Суворова, П. Д. Бучкина, С. А. Петрова, Н. А. Павлова, В. Е. Петерсона, В. Г. Кузьменко; МВХПУ (б. Строгановское) — В. Ф. Бордиченко, Б. В. Иорданского, Ф. Ф. Волошко, А. Е. Хитрова; Художественно-промышленного училища им. М. И. Калинина — А. Е. Хитрова, Т. И. Катуркина, М. П. Рабиновича, чей труд был обобщен в учебном пособии «Рисунок» (М., Всесоюзное кооперативное издательство, 1957); МИПиДИ (Московского института прикладного и декоративного искусства) и многих других учебных заведений.

Говоря о большой и разносторонней научно-методической работе, проводимой в учебных заведениях нашей страны, надо заметить, что наиболее плодотворной она была там, где руководители этой работы наряду с общими проблемами рисунка серьезное внимание уделяли частным вопросам методики преподавания. И в этом плане надо выделить А. М. Соловьева (1886—1966) и А. А. Дейнеку (1899—1969).

А. М. Соловьев [8] был вдохновителем и энтузиастом в области методики преподавания рисования. Он выступал с убедительными речами и докладами [9], призывая всех, и в особенности молодежь, заняться изучением вопросов методики преподавания рисования.

Имея специальное художественно-педагогическое образование (Казанская художественная школа), Александр Михайлович постоянно задумывался о проблемах методики преподавания рисунка. Уже в Академии художеств, будучи ее учеником, он пытался найти методы и приемы обучения рисунку, которые бы помогли начинающим художникам быстрее овладевать искусством рисунка. В своих воспоминаниях он писал: «И все же, изучая в библиотечных альбомах прекрасно изданные рисунки великих мастеров — Гольбейна, Андреа дель Сарто, Тинторетто и других, я на-

чинал чувствовать, что существуют законы, правила, приемы, в силу которых они так крепко и объемно передавали живую форму.

Особенно сильное впечатление в этом смысле произвели на меня классные рисунки наших академистов конца XVIII и начала XIX века, начиная с Лосенко и его школы и кончая Брюлловым. Но как усвоить их опыт, каким образом сознательно и постепенно преодолевать многочисленные задачи учебного рисунка вместо бессистемного копирования натуры»? [10]

Проблемы учебного рисунка, вопросы методики его преподавания А. М. Соловьева волновали всегда. В своих беседах-лекциях со студентами, на заседаниях кафедры он раскрывал роль и значение методического руководства при обучении рисунку, говорил о необходимости научно-теоретического обоснования методов преподавания, о том, что каждый, кто преподает рисунок, обязан серьезно продумывать и свою методику работы с учениками. С такими докладами он выступал и в МИПиДИ, МГПИ им. В. П. Потемкина, МГХИ им. В. И. Сурикова, где в свое время возглавлял кафедры рисунка.

А. М. Соловьев умел вдохновить и объединить вокруг себя коллектив преподавателей, заинтересовать частными вопросами учебного рисунка. Так, например, в Московском институте прикладного и декоративного искусства (МИПиДИ) он буквально всех преподавателей своей кафедры включил в разработку частных вопросов методики преподавания рисунка.

В этот период там работали прекрасные методисты: Б. Н. Ланге, А. Г. Минасян, В. И. Козлинский, М. М. Тарханов, В. Н. Аракелов, Ф. Ф. Волошко, Я. М. Соколов и другие. А. Г. Минасян для каждого учебного задания делал подробную методическую разработку. В своем блокноте он изображал будущую натурную постановку, обосновывал каждый момент работы, объяснял, почему дается то или иное положение натуры и освещение ее, какие конкретные учебные задачи должны решаться на каждом этапе работы. Такая методическая подготовка к занятиям давала возможность Артему Герасимовичу уже заранее предусмотреть наиболее сложные моменты в построении рисунка и на них обратить внимание своих учеников. Подавляющее большинство преподавателей художественных институтов такой предварительной подготовки не делали и обычно выжидали, когда студенты начнут работать, и лишь после того, когда заметят, что у многих встречаются типичные ошибки, только тогда начинали вести фронтальные объяснения. Такой метод работы отнимал лишнее время на повтор — студенты вначале должны ошибиться, а затем уже получить установку.

Б. Н. Ланге, пользующийся у студентов глубоким уважением и любовью, был занят проблемой наглядности. Он всегда приходил на занятия с репродукциями произведений великих мастеров и подлинными рисунками учеников старой академической школы. Особое внимание он обращал на сугубо методические вопросы, на методику построения изображения.

В. И. Козлинский и П. М. Шухмин очень умело раскрывали метод Кардовского не только на словах, но и в наглядном показе.

Молодые преподаватели работали с особым подъемом и увлечением. Между ними шло какое-то негласное соревнование, они оставались на дополнительные занятия со студентами чуть ли не каждый день. Надо отдать должное и студентам — они не только с охотой оставались на дополнительные занятия, но и сами напоминали преподавателям о них.

Я. М. Соколов, который вел сразу три дисциплины — рисунок, живопись и композицию, — старался найти «синтетический метод» преподавания рисунка.

В. Н. Аракелов занимался спецификой рисунка, главным образом рисунком монументалиста. Ф. Ф. Волошко — техникой рисунка, в основном рисунком углем. Работал он в те годы как одержимый, из класса выходил весь черный — и руки, и лицо всегда были

169—171. Тональный подход к рисунку. Методическая последовательность рисования головы. Из пособия А. М. Соловьева, Г. Б. Смирнова, Е. С. Алексеевой «Учебный рисунок». 1953 г.

испачканы углем. Но что было новым, заслуживающим серьезного внимания в его методике организации учебно-воспитательной работы,— это идейно-политическая направленность. Ф. Ф. Волошко стал вводить новую тематику: это были образы то партизана, то воина Советской Армии, то спортсмена и т. д.

Большой заслугой кафедры рисунка МИПиДИ явилось обязательное введение в план научной работы преподавателей разработки теоретических вопросов методики преподавания. Кроме того, на кафедре был установлен порядок — в каждой группе, на каждом курсе, в учебных аудиториях вывешивать план работы курса, где должно быть указано количество заданий на семестр, количество часов на каждое задание и методический ход работы над рисунком. Таким образом не только преподаватели, но и студенты знали свой объем работы, его цели и задачи. В этих планах наглядно показано, как педагог тщательно планировал свою работу в течение семестра [11].

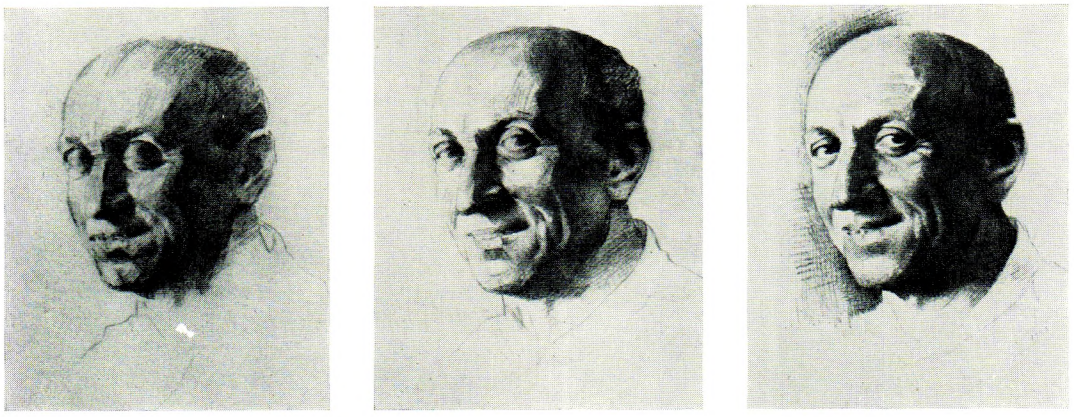
Кроме того, систематически раз в месяц проходили специальные заседания кафедры, где обсуждались вопросы методики преподавания. Специальные доклады, посвященные вопросам методики преподавания рисунка, выносились на обсуждение и Ученого совета МИПиДИ, причем директор института (А. Дейнека) требовал присутствия на этих советах всех преподавателей.

Подобные доклады и семинары А. М. Соловьев организовывал в МГПИ им. В. П. Потемкина. Это содействовало вовлечению большого количества преподавателей, аспирантов и студентов в научно-методическую работу.

Надо также отметить, что Александр Михайлович умел точно определить и способности каждого в этом деле: одним он рекомендовал ограничиться разработкой только наглядного иллюстративного материала (разработкой методических таблиц последовательного, поэтапного построения рисунка; другим — разработкой методических рекомендаций (пособий); третьим — серьезной научно-исследовательской работой — написанием диссертаций.

Это же отмечает в своих воспоминаниях и профессор М. Н. Алексич: «В те годы кафедра рисунка Суриковского института подготовила к печати ряд методических трудов. В этом также сказалось умение Александра Михайловича выявить и поддержать тех педагогов, которые проявили интерес к вопросам теории и обладали способностями к обобщению накопленного опыта» [12].

Главная заслуга А. М. Соловьева состояла в том, что он ко всем проблемам учебного рисунка подходил с методических позиций, с раскрытия методиче-



172—174. Тональный подход к рисунку. Методическая последовательность рисования головы. Из пособия А. М. Соловьева, Г. Б. Смирнова, Е. С. Алексеевой «Учебный рисунок». 1953 г.

ской последовательности как в изложении учебного материала педагогом, так и в усвоении его учеником. Отмечая это педагогическое качество А. М. Соловьева как учителя, профессор М. Н. Алексич пишет: «В течение долгих лет моей работы в Московском художественном институте и ранее, в годы ученичества, я встречался со многими крупными художниками-педагогами. Некоторые из них «преподавали себя», то есть учили тому, в чем состояли в то время их творческие устремления. Другие давали порой очень ценные советы, но при этом недостаточно учитывали то, насколько их творческий уровень превышает уровень ученика и какой длинный предварительный путь ученик должен пройти для того, чтобы по-настоящему ответить на их требования. Заслуга Александра Михайловича особенно ценна тем, что он неустанно работал над методом последовательного развития учащегося, над созданием комплекса постоянно усложняющихся задач, воспитывающих умение видеть и понимать натуру» [13].

Правильно подходил А. М. Соловьев к проблемам овладения техникой рисунка. В воспоминаниях он писал: «Но классный рисунок был моим самым слабым местом. Прекрасно понимая, что краткосрочные линейные рисунки и эффектная подтушевка являются импрессионистическими и ни в коем случае не содействуют изучению натуры, я тем не менее иначе рисовать не умел и не мог. Я пытался копировать в библиотеке рисунки Иванова, но механически, передавая штрихами форму, копируя светотень, я не воспринимал и не понимал формы. У Иванова каждый штрих был обоснован знанием, весь процесс рисунка — умением закономерно вести его от простейших задач к наиболее сложным, я же путался в деталях, старательно копируя их поодиночке, не думая ни об их форме, ни об их взаимной связи.

Впоследствии для меня стали понятны причины низкого уровня рисунка и не только моего» [14].

Исследуя историю развития методов обучения рисунку, надо иметь в виду, что педагогический процесс — творческий процесс. В преподавании требуются и вдохновение, и интуиция, и находчивость, и индивидуальный подход к делу. Иногда преподавателю надо оживить урок, внести какие-то изменения, а иногда и перестроить экспромтом всю структуру урока. Преподавательская работа по своей природе — деятельность творческая, живая. Педагог имеет дело с живыми людьми и работать по трафарету, по шаблону не может. Отсюда в живом процессе преподавания у каждого педагога вырабатывается своя методика работы, своя система обучения. В этом легко убедиться, проследив за ма-

175. Мужская фигура. Учебный рисунок. Из книги «Рисунок в высшей художественной школе». 1957 г.

нерой общения педагога со студентами, за методической последовательностью построения, за теми методическими рекомендациями, которые дает своим ученикам каждый педагог. Все это находит свое отражение и в тех методических пособиях и руководствах, которые издаются для студентов. Для примера рассмотрим два пособия, выполненные под руководством А. М. Соловьева («Учебный рисунок». М., 1953) и А. А. Дейнеки («Учитесь рисовать». М., 1961). Оба пособия преследуют одни и те же цели, основываются на одних и тех же принципах. Но если мы проследим за методической последовательностью построения изображения, которая рекомендуется в этих пособиях, то легко обнаружить разницу между ними. В пособии А. А. Дейнеки построение изображения рекомендуется начинать с линейного рисунка, с выявления линейно-конструктивной основы формы (рис. 163, 168). В пособии А. М. Соловьева рисунок предлагается начинать с выявления большой формы сразу тоном, то есть исходить не от линии, а от тонового пятна (живописно-тонального метода) (рис. 169—174).

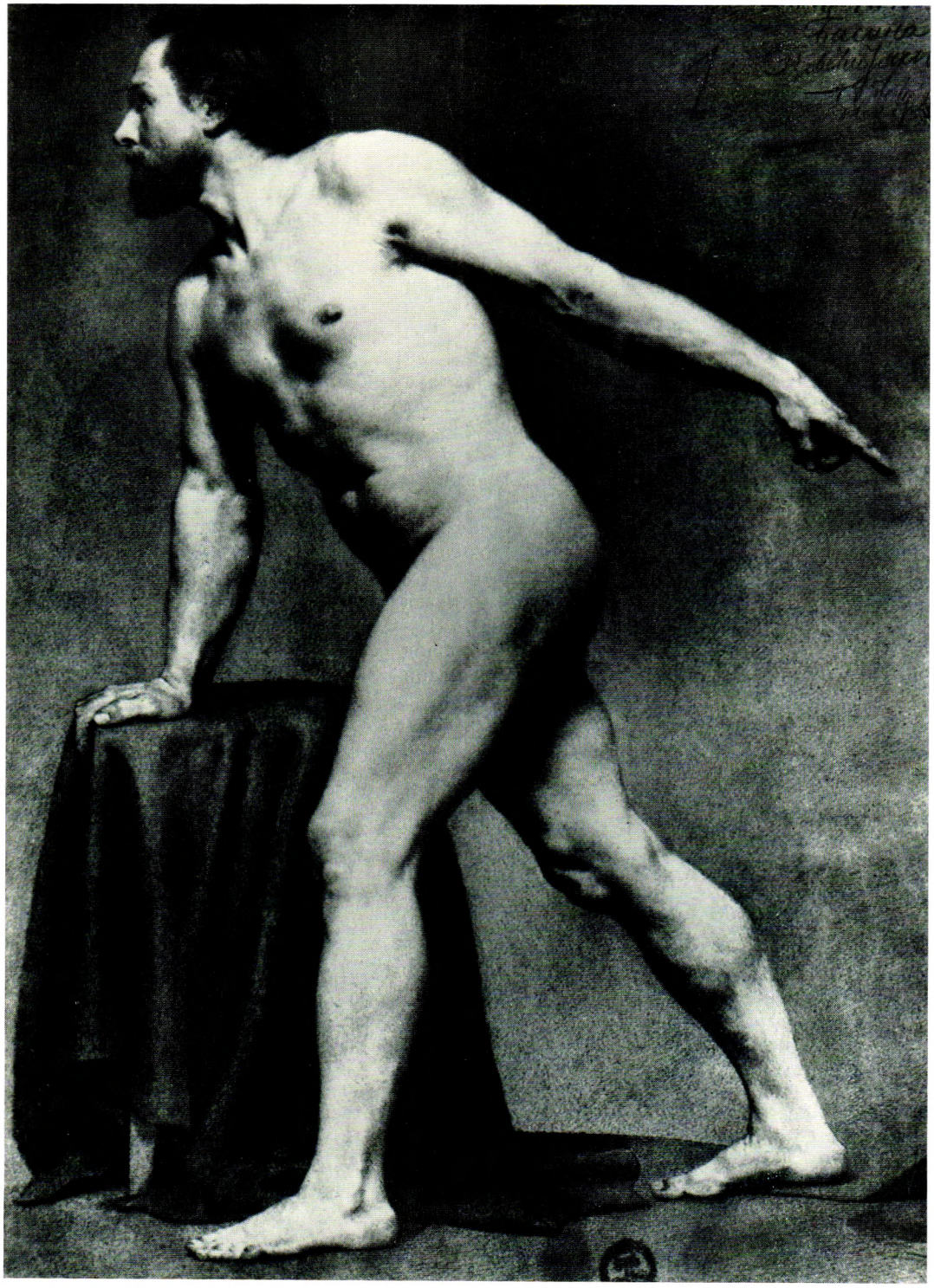
Обосновывая свою методику, А. М. Соловьев писал: «Приступая к построению объема, необходимо прежде всего разъяснить учащимся, что представляет собой линия контура, обычно приковывающая внимание неопытных рисовальщиков. Необходимо довести до их сознания... что он принадлежит объему и как часть объема зависит от целого.

То, что называют контуром, или, что вернее, надо считать краем формы, — явление изменчивое и непостоянное. При том или ином повороте любая поверхность, образующая объем человеческого тела или другого предмета, может оказаться контуром. Для этого необходимо, чтобы данная поверхность, попав в параллельное положение по отношению к лучу зрения, сократилась до линии и имела при проекции на плоскость только одно измерение.

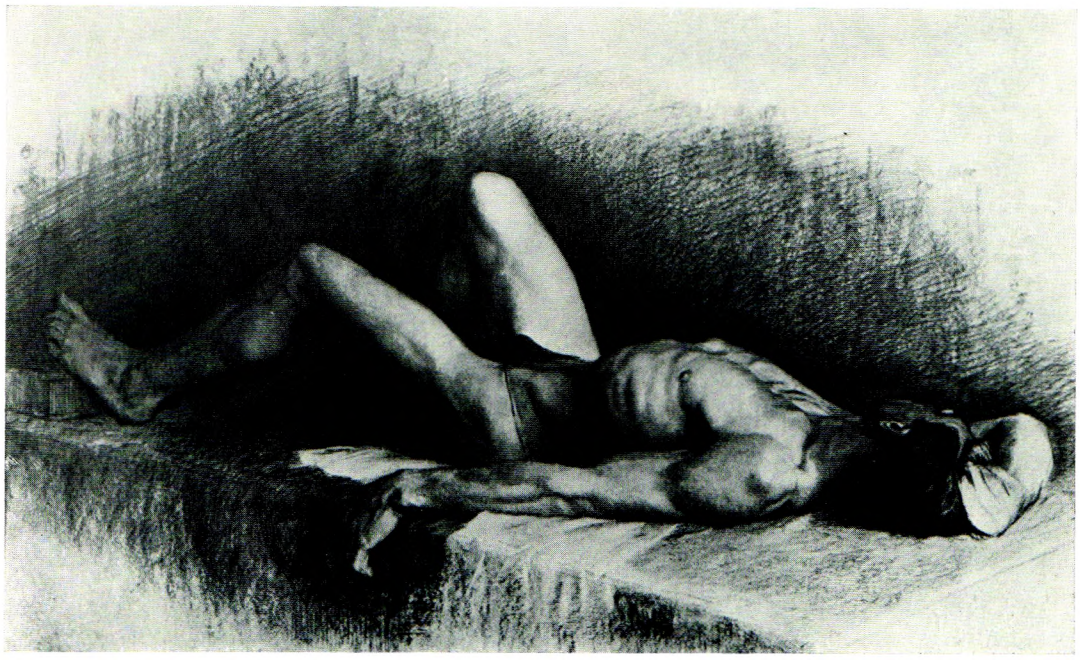
Таким образом, контур является не чем иным, как суммой сократившихся до линий поверхностей, а потому при построении объема на рисунке ориентироваться с самого начала на него в процессе работы нельзя» [15].

А. А. Дейнека, наоборот, считал, что изображение надо начинать строить с линейно-конструктивного рисунка — контура: «Начинать надо в контуре, обозначив место фигуры на листе и ее движение. Намечайте большие массы, забыв на этом этапе про детали и мускулатуру. Поставьте правильно торс на две ноги. К плечевому поясу «привяжите» шею и голову. Проследите движения рук и обозначьте их большими планами. Наметив в самых общих чертах конструкцию фигуры, еще раз проверьте пропорции. Уточняйте контуры, постепенно вводите в них мускульную характеристику» [16].

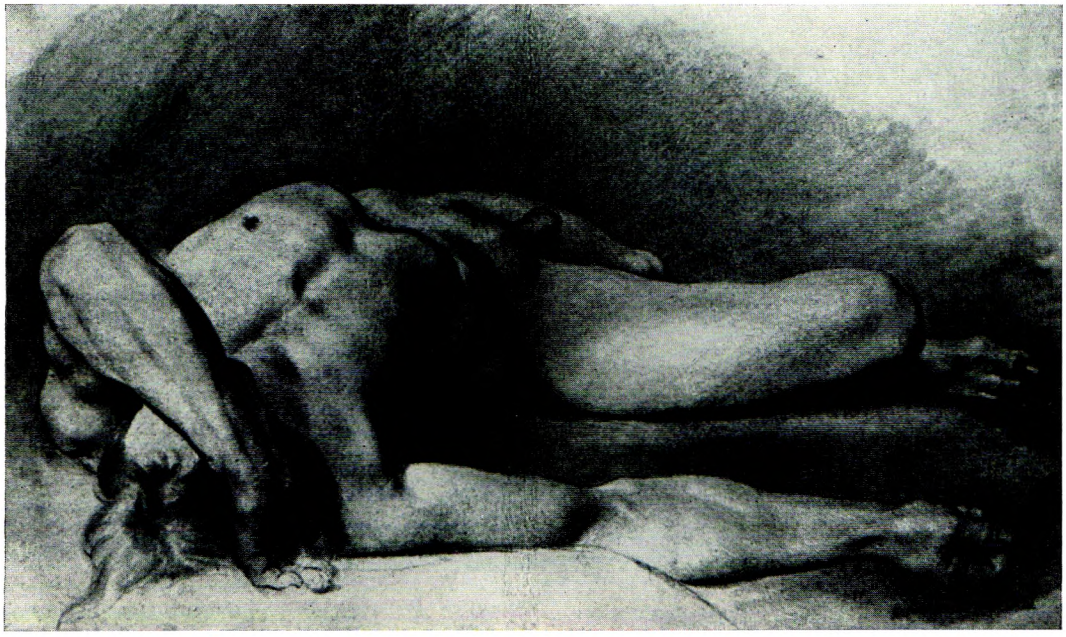
«Конструкция служит первоосновой любой формы. Построишь грамотно конструкцию предмета на листе бумаги —



176. П. П. Чистяков. Натурщик. Академический рисунок. Итальянский карандаш. 1856 г. Ленинград, Музей Академии художеств СССР



177. Лежащий натурщик. Учебный рисунок. Из книги «Рисунок в высшей художественной школе». 1957 г.



178. В. К. Шебуев. Академический рисунок

179. Учебный рисунок

сделаешь хороший рисунок; наврешь в конструкции — никакой, самой виртуозной тушевкой этого не скроешь» [17].

Обосновывая целесообразность данного метода построения изображения, А. А. Дейнека указывал:

«Как и в рисунках с живой модели в сложном пространстве или в интерьерных рисунках, так и здесь надо строить изображение на законных основаниях, то есть по правилам перспективы, согласно которым определяется взаимосвязь пространственных планов с горизонтом и точкой схода и положение всех предметов в пространстве. Первоначально рисуйте в контурных штриховых приемах, помня, что абрис предметов есть самый постоянный, устойчивый фактор изображаемого. По ходу солнца освещение будет все время перемещаться: в процессе работы предмет может освещаться солнцем под определенным углом; оказавшись против солнца, предмет начинает смотреться силуэтом. Солнце, скрытое в облаках, по-иному освещает предметы, иными станут и тоновые отношения» [18].

По-разному они ориентируют и на конечный итог работы над рисунком. А. А. Дейнека предлагает начинать с линейно-контурного рисунка, а заканчивать решением тональных задач: «Контур — условное обозначение границ как самого предмета и составляющих его частей, так и цветовых планов. Линии, контура в природе не существует как реально ощутимого фактора. И поэтому в дальнейшем в завершающей стадии рисунка контуры должны пропасть, уступив место мягким переходам одной формы в другую» [19]. А. М. Соловьев, наоборот, предлагает начинать рисунок с тональной лепки формы (пятна) и постепенно подходить к выявлению контурной линии: «Только в результате постепенного уточнения и тщательного разбора форм натуры учащийся подойдет к той «контурной линии», с которой неумелые ученики пытаются начинать свои рисунки» [20].

Различие в методике решения одних и тех же задач мы можем отметить в работах многих художников-педагогов. Своеобразие методических установок ощущается в каждом пособии, а издано их в этот период было довольно большое количество [21]. Но что чрезвычайно важно здесь отметить — принципы и методологические основы учебного рисунка у всех художников-педагогов в этот период были едины. Это единство взглядов на цели и задачи учебного рисунка, на дальнейшие пути развития реалистического рисунка дает все основания и данный период охарактеризовать периодом советской школы рисунка.

Мы не будем подробно прослеживать это единство взглядов на принципиальные установки учебного рисунка всех авторов учебных пособий и руководств, а продолжим уже начатый разговор о А. А. Дейнеке и А. М. Соловьеве. Оба они отстаивают принципы советского реалистического искусства, оба они борются за правдивое и объективное отображение окружающей действительности, за четкий, грамотный, реалистический рисунок.

Одинаково они относятся к наследию прошлого, к развитию традиций реалистической школы рисунка. В пособии «Учитесь рисовать» А. А. Дейнека писал: «Изучение наследия по рисунку расширяет кругозор художника, воспитывает пытливое отношение к процессу создания законченных произведений» [22].

А. М. Соловьев в пособии «Учебный рисунок» первую главу «Методическое наследие русской школы рисунка» посвящает педагогической системе П. П. Чистякова.

Большое значение авторы обоих пособий придавали методике обучения. Поскольку этот вопрос является основной темой нашего исследования, необходимо более обстоятельно остановиться на нем, в особенности на суждениях А. А. Дейнеки.

Авторитет А. М. Соловьева как рисовальщика-методиста получил широкую известность в нашей стране, о педагогических взглядах А. А. Дейнеки, и в частности по вопросам учебного рисунка, мало кому известно. Поэтому его высказывания для художников-педагогов

180. Учебный рисунок

181. Учебный рисунок

должны представить большой интерес. Итак, о методической последовательности Дейнека писал: «Школа должна последовательно и методически ясно не только разъяснить принципы, но и научить художника работать над наброском, законченным рисунком, беглым эскизом, этюдом к нему, над законченным эскизом, сложной композицией, дифференцируя понятие сложной живописной формы по видам: станковая картина, плакат, панно, фреска» [23].

«Мне кажется, что рисунок, который в основном идет и должен идти с натуры, не является беспринципным срисовыванием видимого. В сущности говоря, это и нельзя в абсолюте сделать. Дело в том, что рисунок — это прежде всего культурный уровень рисующего, его умение видеть, это вопрос, который упирается в социальную природу человека. Поэтому целый ряд разговоров, которые я буду вести, именно в этом плане и нужно рассматривать.

Рисовать, особенно в школе, это каждый раз решать определенную задачу. Задачи школьного рисунка должны быть совершенно конкретными. У молодого художника рисунки должны быть творческие, но, с другой стороны, они должны отвечать необходимым школьным требованиям. Здесь обязательны определенная цель и градация задач, которые постепенно углубляются, усиливаются, то есть проходят цепь последовательного углубленного понятия рисунка» [24].

Придавая большое значение методике обучения, Дейнека старается детально разъяснить каждый этап построения изображения. Вот как он объясняет первый этап работы над рисунком — композиционное размещение изображения на листе бумаги:

«Композиционные соображения начинаются прежде, чем наносится первая линия на чистый лист бумаги. В зависимости от расположения изображаемых предметов выбирается формат бумаги: квадратный или протяженный по горизонтали или вертикали. Рисунок стоящего человека потребует построения на листе вертикальном, модель, лежащая фронтально к рисующему, лучше разместится в горизонтальном направлении. Одинаковый размер полей и размещение фигуры по центральной оси листа дают гармоническое равновесие рисунку. Но несоразмерно маленькая фигура на большом чистом листе потеряется, а фигура, придвинутая к самому краю листа — едва втиснутая в изобразительное поле или частично выходящая за пределы плоскости, — нарушит равновесие композиции. Таковы элементарные правила размещения изображения в учебном рисунке» [25].

И далее: «Вернемся к учебному рисунку. Перед началом работы по соображениям, вытекающим из композиции, найдите место, с которого наиболее выразительно выглядит объект рисования. Найдя такое место, вы правильно поступите, если на простом альбомном листе сделаете, как говорят спортсмены,

«прикидку» — в наброске проверите свои умозаключения относительно компоновки рисунка.

Первичные композиционные правила легче усвоить в рисунках с простых неодушевленных предметов (натюрморт). Затем пройти курс рисования с гипсовых слепков, начиная с архитектурных деталей и кончая античной фигурой. Как мы уже отмечали, на гипсовой модели ясны светотени благодаря однородному материалу и одинаковой окраске. Гипсовые слепки «не устают» и очень удобны для длительного учебного рисунка. Причем заметим, что сложный процесс работы над учебным рисунком (от подсобных отметок, определяющих наклон фигуры, ее пропорции и движение, до законченности в деталях) опытный художник упрощает и далеко не всегда соблюдает ту последовательность, которая обязательна для учебного рисования» [26].

Особое значение Дейнека придавал методике обучения с движущейся модели: «Особо должен быть поставлен рисунок с движущихся моделей, для того, чтобы в процессе движения фигуры студент мог подчеркнуть главное, найти все те моменты, которые помогают этому движению, и отбросить все то, что мешает движению. Тут он столкнется с другой цельностью — не статической, а связанной с каким-то динамическим моментом, и такая цельность должна быть уже вполне сознательной, потому что построение пятна в движении — это результат очень большой культуры» [27].

Придавая большое значение методической последовательности в учебной работе — расчленению на отдельные этапы, А. А. Дейнека считал, что и художник также должен работать организованно. Раскрывая метод своей работы, он писал: «Сделав ряд набросков и все раскомпоновав, я уже ясно вижу, чего мне недостает: характера ли натуры, состояния освещения и т. п. Поэтому следующий этап работы состоит в том, что я начинаю писать с натуры этюды голов, рук, фигур, движения фигур, и в них я стараюсь не только запечатлеть характерные особенности самой натуры,

182. Учебный рисунок

но и передать, например, состояние освещения. Вот я задумал написать боксера; мне надо не только написать ряд этюдов с натуры, но и сделать много набросков, в которых я должен проверить и выявить ряд движений боксера и найти все необходимые мне характеристики движения. Искать эти оттенки по позирующей натуре невозможно, так как она дает мне лишь приблизительную позу, но совершенно не может передать всю характеристику самого движения фигуры работающего боксера. Действительно, позирующая натура не может длительное время (1—2 часа) держать одно и то же движение, не говоря уже о внутренней убедительности жеста. Ведь, например, писать три часа подряд рывок бегуна нельзя: в беге на сто метров момент рывка на старте длится мгновение, и удержать долгое время, не сфальшивив, это движение натура не может. Поэтому я иду на стадион, на ринг и там в набросках нахожу то, что характерно для данного

183. Учебный рисунок

движения изображенной мной натуры» [28].

Большое значение Дейнека придает научным основам учебного рисунка: «Перспективные правила в изобразительном искусстве, в частности в рисунке, имеют первостепенное значение. Построенная на законах математики и оптики, перспектива, как наука, в руках опытного художника дает возможность правильно строить пространство на плоскости и соразмерять между собой предметы, видимые в естественной среде (например, архитектурные объекты между собой и с профилем местности)» [29]. И все эти знания художник приобретает на уроках рисования. Поэтому, говорит А. А. Дейнека, «живописец должен в совершенстве владеть рисунком, знать классические каноны построения фигуры человека, его головы, руки и т. п. Отличное знание анатомического рисунка также необходимо, и его надо постоянно штудировать. Ведь недостатки в знании рисунка всегда ведут к небрежному отношению к форме, а это, в свою очередь, приводит к крайне неряшливо и небрежно исполненной живописи» [30].

Особое внимание в методике обучения рисунку Дейнека уделял наглядному показу. Александр Александрович считал, что педагог не только должен показать студенту как надо моделировать форму в рисунке, но и собственной рукой выправлять ошибки в его рисунке [31]. Если вовремя не выправить ошибки, то студент будет «топтаться на месте», не понимая, в чем дело, и как выбраться из той топи, куда его толкает одна ошибка, порождающая другую. Конечно, можно и нужно объяснить студенту его ошибку, можно рассказать, как ее следует выправить, но спасти рисунок студента одними словами нельзя. В этом мы не раз убеждались на опыте.

Серьезное внимание А. А. Дейнека уделял технической стороне дела. О технике рисунка в пособиях обычно не говорится, считается, что техника дело второстепенное. В своем пособии Дейнека говорит, что техника рисунка играет важную роль в воспитании начинающего художника. В предисловии он писал: «Особая глава посвящается технике рисунка. Мы под этим разумеем не только разговор о качестве и сортах бумаги, о предметах для рисования, как карандаш, сангина, соус (что, конечно, очень важно), — мы ставим перед изучающим рисунок вопросы более сложные: как использовать рисовальные материалы с определенной целью, как тем или иным материалом наилучшим способом рисовать ткани, различные поверхности предметов... глубинные планы в пейзаже, воздушную среду, светотеневые переходы в интерьере и т. д.» [32]

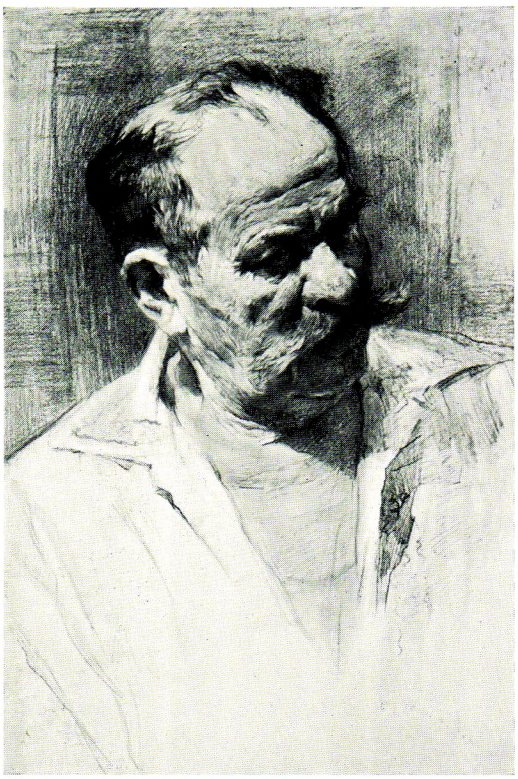
На все эти вопросы необходимо обращать внимание начинающего рисовальщика с самого начала его работы, с первого задания. В этом пособии мы читаем: «Рисунок не терпит неряшливости. Есть особая прелесть в протушевке штрихом, который не выносит грязи, да и растушеванный карандаш только тогда даст ясность тона, мягкость переходов, прозрачность фона, когда поверх-

ность бумаги не будет испорчена бесконечными переделками и излишним стиранием резинкой. Стоит иногда перенести уточненный контурный рисунок на новый лист бумаги и уже по нему протушевкой штрихом выявить светотеневую лепку объемной формы» [33].

Отмечая единство принципиальных установок во всех учебных пособиях, изданных в данный период, следует подчеркнуть, что эти пособия раскрывали методические приемы преподавания рисунка на всех ступенях обучения, они давали правильные установки, помогали преподавателям более эффективно строить учебный процесс, творчески подходить к решению педагогических задач. Эти пособия не только давали правильные методические установки, но и указывали преподавателям, как следует подходить и развивать дальше традиции русской реалистической школы рисунка.

В основу большинства пособий авторы клали систему П. П. Чистякова, на него они постоянно ссылались при раскрытии отдельных положений методики обучения рисунку. Так, например, в предисловии к книге «Рисунок в высшей художественной школе», профессор А. М. Кузнецов писал: «В основу методики преподавания рисунка взята система Чистякова, главные положения которой позволяют сочетать изучение натуры с ее художественной интерпретацией по мере накопления студентами соответствующего опыта». На Чистякова опирается и А. О. Барщ в своем пособии «Рисунок в средней художественной школе».

Давая правильные методические установки, помогая преподавателю реализовать учебную программу, авторы этих двух пособий не избежали и ряда ошибок, иногда ориентируя педагога на внешние, формальные моменты в методике организации учебных занятий. Так, например, беря в основу современной методики преподавания рисунка положения П. П. Чистякова, авторы обращают внимание ученика не на содержание учебных задач, но на чисто внешние моменты.



184. Учебный рисунок

В учебном пособии Московского государственного художественного института им. В. И. Сурикова «Рисунок в высшей художественной школе» кафедра рисунка, правильно ориентируясь на достижения старой академической школы рисунка, в то же время механически копировала учебные постановки старой Академии. Так, например, давая образец решения третьего задания первого семестра третьего курса «Мужская фигура в сильном движении» (с. 40), кафедра ориентировала на рисунок, который полностью повторяет учебное задание старой Академии (рис. 175, 176).

Ту же картину мы видели и при выполнении лежащей фигуры (рис. 177, 178) — умирающий Авель.

Натурная постановка должна ориентировать студента не только на закономерность выполнения рисунка, но и на художественно-образное выражение

185. Учебный рисунок

идейного содержания учебной постановки. Методическая же сторона дела здесь раскрывается недостаточно.

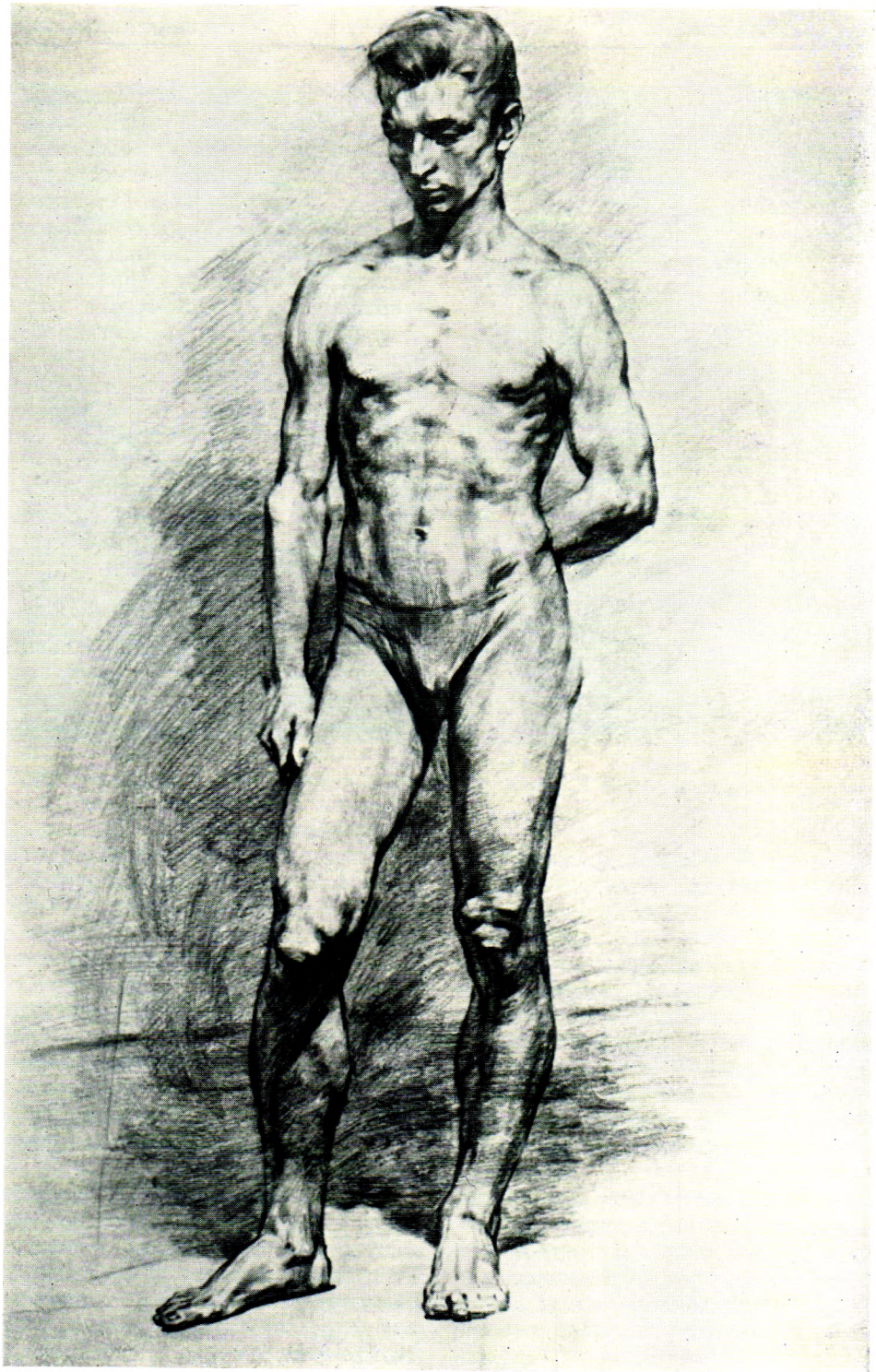
В анализируемых пособиях имеются погрешности и сугубо педагогического характера.

Если мы проследим за педагогическим принципом систематичности и последовательности усложнения учебных задач от средней школы до высшей, то заметим целый ряд серьезных нарушений. Задания по рисунку для средней школы мало чем отличаются от заданий для студентов высшего учебного заведения, а в некоторых случаях задания для средней школы оказываются намного сложнее, чем для института. Между тем в предисловии к учебному пособию «Рисунок в средней художественной школе» А. Барщ пишет: «Существование школы в системе института налагает на оба учебных заведения ответственность за проведение единого метода подготовки художника от первого класса школы до последнего курса института» [34].

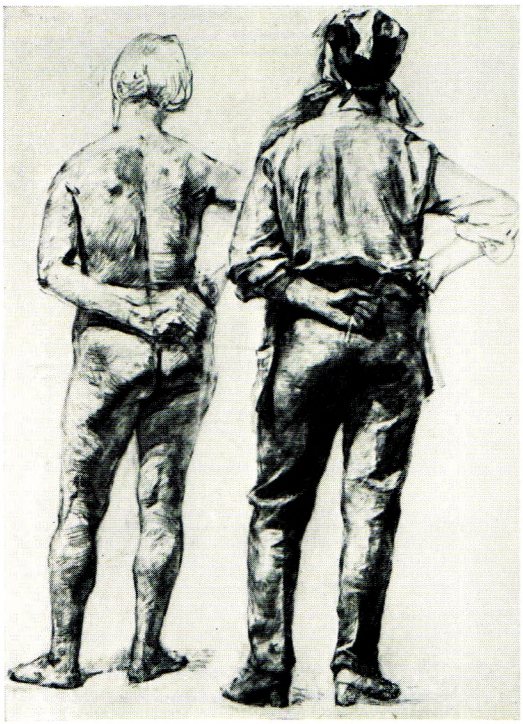
В совокупности эти две книги — «Рисунок в средней художественной школе» и «Рисунок в высшей художественной школе» — должны были показать систему преподавания рисования с начального звена и кончая высшим. Обе они были изданы в 1957 году. Фактически эти пособия методически раскрывали учебные программы по рисунку для средних и высших художественных учебных заведений.

Однако выдержать педагогические принципы систематичности и последовательности авторам не удалось.

Так, например, в книге «Рисунок в средней художественной школе» для учащихся V класса дается задание — «изучение головы в различных поворотах». Такое же задание дается и студентам первого курса художественного института. Однако задачи для учащихся школы ставились более сложные, чем для студентов вуза. Это мы обнаруживаем не только потому, что натура по своим пластическим особенностям в средней школе намного сложнее, чем в институте, но и по методическим установкам. В книге «Рисунок в средней художественной школе» мы читаем: «Модель освещается из двух источников света. При каждом новом повороте головы модели свет перемещается таким образом, чтобы как можно лучше выявлялась форма. Основной источник света находится ближе к модели, чем подсобный» [35]. Подобное задание студенты вуза решают при одном источнике света. В книге «Рисунок в высшей художественной школе» мы читаем: «Верхний искусственный свет направлен на натуру спереди. Софит помещен близко от натуры, благодаря чему освещение контрастно. В продолжении задания натурщик остается в одном и том же положении, а студенты рисуют его с разных сторон, меняясь местами» [36]. Между тем в средней школе «натурщик принимает соответствующее положение, меняя его через каж-



186. Учебный рисунок



187. Учебный рисунок

дые 15 минут» [37]. Таким образом перед учениками меняется не только положение головы, но и освещение, то есть задача сложнее. Если мы внимательно просмотрим с методической точки зрения еще ряд заданий, то увидим такую же картину [38]. Разницы в методическом усложнении учебных заданий и предъявляемых требований к рисунку в институте по сравнению с детской школой почти нет никакой. Между тем методы преподавания детям и взрослым должны отличаться.

Однако, несмотря на имевшиеся недостатки и недоработку отдельных вопросов методики, общее направление в системе обучения академическому рисунку было правильное. Основы советской школы рисунка получили свое закономерное развитие. Это уже был период не постановки вопроса, а решения.

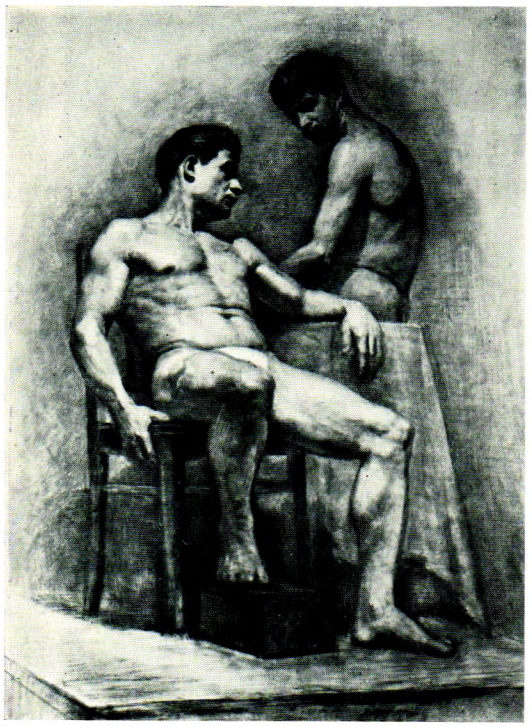
Совершенствование методов преподавания, повышение требований к педагогической работе заставили ведущие вузы страны заняться подготовкой педагогических кадров через аспирантуру. В ряде высших учебных заведений этими проблемами начали заниматься еще до организации Академии художеств СССР (Московский и Ленинградский художественные институты). Результаты этой работы были неутешительными, на первой сессии Академии художеств СССР президент А. М. Герасимов докладывал:

«Одновременно нашей ответственнейшей задачей является и подготовка полноценных педагогических кадров для высших художественных учебных заведений. Эта подготовка ведется в вузах через аспирантуру. В ней мы должны подготовить художников большой культуры и большого диапазона развития, в совершенстве владеющих педагогическим мастерством.

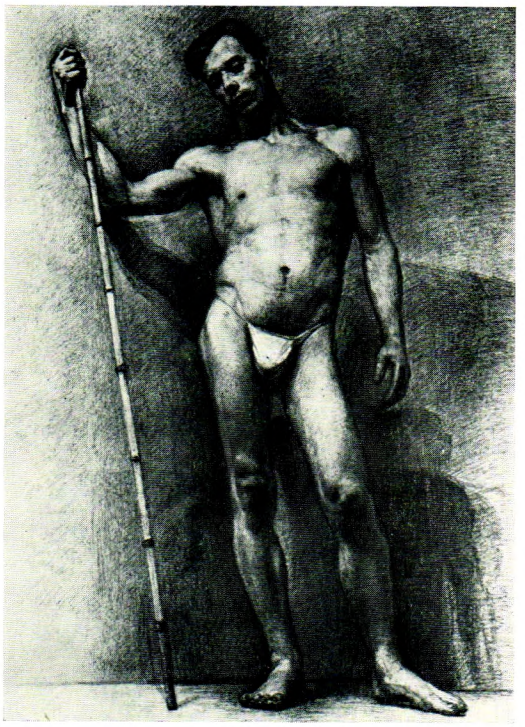
Однако, существующее в наших вузах положение с подготовкой аспирантуры внушает большую тревогу. Достаточно сказать, что из 26 аспирантов, обучавшихся в Московском художественном институте с 1938 по 1947 год, окончили аспирантуру только двое. Не лучше обстоит дело и в Ленинградском институте им. И. Е. Репина. Несмотря на то, что у него намного лучше положение с учебными помещениями, оборудованием, пособиями, он также не дает аспирантов. Притом в этом институте пошли по линии наименьшего сопротивления, то есть по аспирантуре искусствоведов, тогда как нам больше всего нужны высокоподготовленные живописцы, скульпторы, графики» [39].

Подготовкой научно-педагогических кадров занимался и художественно-графический факультет МГПИ им. В. П. Потемкина (а ныне МГПИ им. В. И. Ленина). Там лучше обстояло дело с подготовкой аспирантов, и если художественные институты системы Академии художеств СССР в конце концов отказались от аспирантуры, то в МГПИ им. В. П. Потемкина аспирантура стала расширяться и крепнуть.

В начале подготовки научно-педагогических кадров в МГПИ шла по специальности частных методик (732).



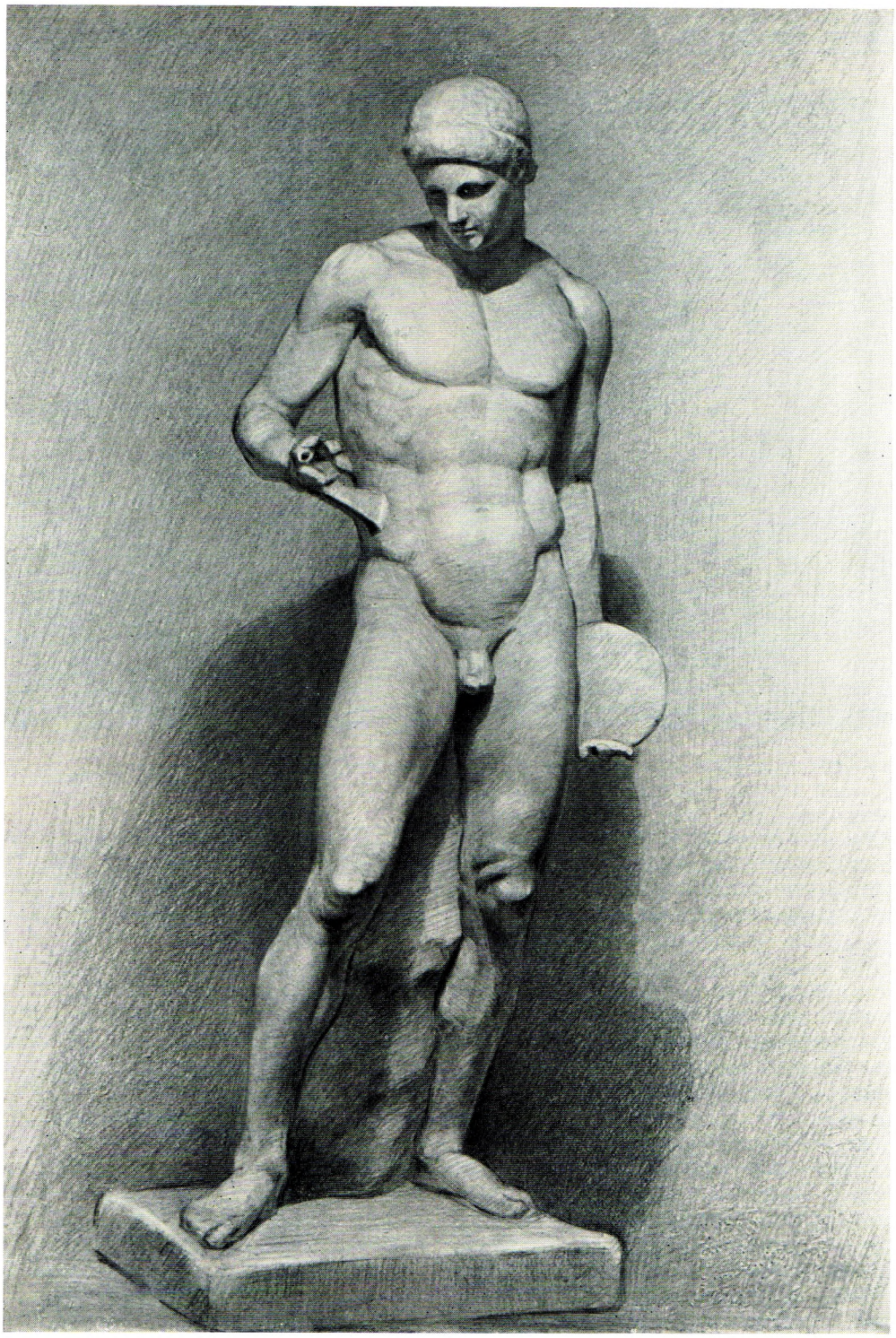
188. Учебный рисунок



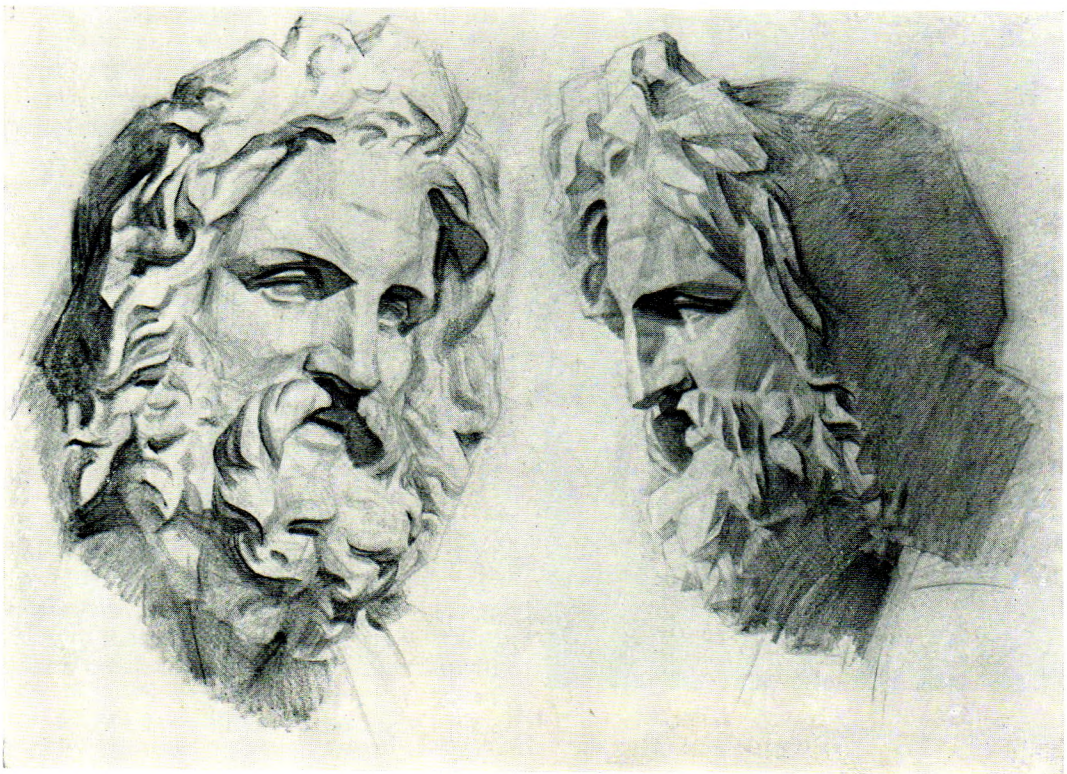
189. Учебный рисунок

С 1967 года проблемы методики преподавания рисования выделялись в самостоятельную специальность — «Методика преподавания рисования», которая теперь числится под номером 130002.

Все это говорит о том, что советская методика преподавания рисования в своем развитии имеет поступательный характер, она из года в год совершенствуется и получает научно-теоретическое обоснование. Сегодня вопросами теории методики преподавания начинают заниматься многие художники-педагоги [40]. За последнее десятилетие преподавателями художественных институтов и училищ накоплен большой опыт практической работы в области методики преподавания рисования, который требует научно-теоретического обобщения. Много ценных методических приемов обучения рисунку появилось у преподавателей кафедры рисунка МГХИ имени В. И. Сурикова, МВХПУ (б. Строгановское), Ленинградского художественного института имени И. Е. Репина и ЛВХПУ имени В. И. Мухиной, Киевского и Таллинского художественных институтов, Московского художественного училища памяти 1905 года и многих других. Ежегодно созываются различные совещания, научно-методические конференции и семинары по вопросам методики преподавания рисования. Так, по инициативе МВХПУ (б. Строгановское) были проведены две всероссийские научно-методические конференции по академическому рисунку. Пять научно-методических конференций провели работники художественно-графических факультетов пединститутов. В 1970 году по инициативе Министерства культуры в городе Казани состоялась Всероссийская научно-методическая конференция преподавателей художественных училищ и художественных отделений училищ искусств, а в 1976 году — семинар



190. Учебный рисунок



191. Учебный рисунок

преподавателей художественно-промышленных училищ.

Начинают уделять серьезное внимание методам преподавания и ведущие преподаватели художественных институтов. Так, например, Институт живописи, скульптуры и архитектуры имени И. Е. Репина за последние годы издал целый ряд тематических сборников научных трудов — «Вопросы художественного образования»,— в которых затрагиваются и вопросы методики преподавания рисунка. Среди них следует отметить следующие: выпуск II (1972 год) со статьями: Копейкин М. С. Роль копирования в процессе обучения рисунку; Копейкин М. С. Рисование кистей рук и стопы; Непринцев Ю. М. Воспоминания о Василии Евменьевиче Савинском; Уваров Б. С. Годы занятий в институте; выпуск VII (1973 год) со статьями: Гинзбург И. В. Педагогическая деятельность К. П. Брюллова; выпуск IX (1974 год): Гинзбург И. В. К истории Академии художеств во второй половине XIX века; Гинзбург И. В. Школа П. П. Чистякова; выпуск X (1974 год): Гинзбург И. В. Реформа Академии художеств 1893 года; Бродский И. А. Педагогическая деятельность И. Е. Репина; выпуск XVIII (1976 год): Шевелев С. С. Из истории Одесской художественной школы; Горб В. А. С. Л. Абугов — профессор кафедры рисунка; выпуск XXII (1978 год): Грицай А. М. Задачи педагога по рисунку в высшей художественной школе в воспитании художника-гражданина; Белоусов П. П. Состояние преподавания рисунка в художественных вузах и меры его улучшения; Королев А. Л. Принципы построения реалистической формы в учебном рисунке; Катц Ю. Л. Вопросы композиции в учебном рисунке.

192. Учебный рисунок

Совершенствуется методика преподавания в высших учебных заведениях. У нас появилась новая форма повышения квалификации преподавателей рисования. При ведущих вузах страны созданы специальные факультеты повышения квалификации — ФПК. Министр высшего и среднего специального образования СССР В. П. Елютин по этому поводу пишет: «Влиятельным фактором, способствующим развитию свойственной высшей школе творческой обстановки, выступает деятельность системы повышения квалификации преподавателей. Главная причина ее создания и быстрого количественного и качественного роста — непрерывное повышение требований, предъявляемых к уровню подготовки и идейно-политического воспитания специалистов ускоренным социальным и научно-техническим прогрессом, определяющее необходимость опережающего роста научной квалификации профессоров и преподавателей высших учебных заведений... В девятой пятилетке повышение квалификации заняло уже прочное место в работе с кадрами высшей школы: за период 1971—1975 годов подготовку прошло более 250 тыс. профессоров и преподавателей вузов, т. е. большая часть профессорско-преподавательского состава высшей школы. В дальнейшем этот процесс становился все более активным, а в настоящее время масштабы системы повышения квалификации в целом таковы, что обеспечивают возможность каждому преподавателю высшей школы с периодичностью раз в 5 лет совершенствовать в соответствующих учебных центрах свои профессиональные знания и мастерство» [41].

Отсюда вполне естественно, что на ФПК нашего профиля вопросы методики преподавания стали занимать самое центральное место, и в первую очередь — академического рисунка. Здесь можно было бы назвать целый ряд художников-педагогов, таких, как заслуженный деятель искусств РСФСР, лауреат Государственной премии К. И. Финогенов; народный художник РСФСР, лауреат Государственной премии А. И. Курнаков; народный художник РСФСР, лауреат Государственной премии К. М. Максимов; член-корр. АХ СССР А. Н. Либеров и много-много других, которые сегодня прилагают немалые усилия в деле повышения квалификации преподавателей кафедр рисунка и в научно-теоретической разработке методики преподавания. Но эта тема уже выходит за рамки истории и относится к сугубо теоретическим вопросам.

Что касается издательской деятельности, то здесь надо с сожалением отметить, что за последние 20 лет учащиеся высших и средних художественных учебных заведений системы Министерства культуры не обеспечивались учебниками и учебными пособиями по рисунку. Между тем для подготовки художников-педагогов в системе Министерства просвещения за последние 15 лет было издано довольно большое количество учебных пособий по рисунку [42], в среднем по два пособия в год. В этом плане преподавателям высших и

193. Учебный рисунок

средних художественных учебных заведений необходимо многое сделать. Необходимо обеспечить пособиями по рисунку преподавателей и учащихся детских художественных школ, сеть которых в нашей стране с каждым годом растет и ширится. Между тем в некоторых школах преподавание рисунка поставлено не на должную высоту. Есть методисты, которые считают, что специально выделять занятия по рисованию с натуры не следует, что дети должны овладевать рисунком в общем комплексе занятий изобразительным искусством. Такая постановка вопроса приводит к недооценке рисунка вообще и академического в частности.

В связи с этим методам преподавания в начальном звене художественного образования сегодня уделяется особое внимание. В ноябре 1980 года в Академии художеств СССР был создан специальный Совет по эстетическому воспитанию и художественному образованию школьников [43], где вопросы методики преподавания рисунка занимают центральное место.

Заканчивая исторический обзор развития советской школы рисунка, необходимо сказать несколько слов о методических установках высшей художественной школы в данный период.

В настоящее время вопросам методики преподавания рисования в вузах уделяется самое серьезное внимание. Много нового появилось в формах и методах преподавания, и прежде всего в раскрытии научных положений академического рисунка. Сегодня студент художественного института должен хорошо усвоить научные правила и законы перспективы, чтобы уметь убедительно строить вид интерьера (рис. 180), экстерьера или пейзажа (рис. 179); хорошо знать анатомию, чтобы правильно передавать характерные особенности строения человеческого тела (рис. 186); изучить теорию теней, чтобы знать, как должен располагаться свет на форме, и

уметь выдержать рисунок в тоне (рис. 183).

Надо отметить, что в последние годы советская школа рисунка накопила большой практический опыт в области методики преподавания, который требует научно-теоретического обобщения. Не следует думать, что методы советской школы рисунка остановились в своем развитии, они продолжают развиваться и совершенствоваться дальше. Об этом убедительно свидетельствует новое пособие по рисованию — «Учебный рисунок» (под редакцией В. А. Королева),— выпущенное в свет издательством «Изобразительное искусство» в 1981 году.

Анализируя рисунки студентов, приведенные в данном пособии, мы обнаруживаем целый ряд новых методических установок, с которыми ранее в академических рисунках не встречались. Это мы видим в содержании натурных постановок, в характере трактовки формы в рисунке, в приемах использования рисовальных материалов и др.

Говоря о данном пособии, следует отметить, что коллектив авторов Художественного института им. И. Е. Репина (П. П. Белоусов, А. А. Деблер, А. Л. Королев, Пен-Варлен, Л. В. Худяков, А. И. Соколов, О. А. Еремеев, М. С. Копейкин, Н. И. Анрецов, В. А. Королев, И. А. Раздрогин, А. Т. Пушкин, В. А. Воронецкий) сумел в очень краткой, ясной и наглядной форме раскрыть полное содержание новой учебной программы по рисунку.

Хорошо, иллюстративно показана методическая последовательность усложнения академических задач. Изучение головы человека начинается с рисования гипсового слепка с постепенным переходом к живой (рис. 192, 184, 181). Фигура человека изучается с соблюдением тех же принципов: вначале штудируется гипсовая фигура человека (рис. 190), затем обнаженная живая (рис. 189), потом одетая (рис. 187) и заканчивается курс рисунком двухфигурной постановки обнаженной (рис. 188) и одетой натуры (рис. 182).

Особого внимания требуют к себе методические установки, которые хорошо раскрывают методику построения изображения. Это можно проследить на рисунке 191, где наглядно показан метод анализа и выражения в рисунке объемной формы; на рисунке 186, где указана методика построения изображения, начиная с постановки фигуры (ось упора) и до распределения основных мышечных групп на остове костяка (линии построения); на рисунках 193, 185 — метод анатомического анализа при изображении конечностей.

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

Основная цель данных «Очерков» состоит в том, чтобы привлечь внимание художников-педагогов к проблемам методики преподавания рисунка, вдохновить их на разработку новых учебных пособий, в которых у нас ощущается большая потребность, продолжить дальнейшее совершенствование системы и методов преподавания. Задача «Очерков» — также предостеречь от скороспелых выводов и действий, предостеречь от крайностей. Совершенно правильно пишет член президиума Академии художеств СССР, профессор А. М. Грицай: «Существует мнение, что система старой Академии сковывала учащихся, навязывала мертвые схемы, убивала непосредственное восприятие мира... Я не сторонник реставрации старой академической системы, но я и не сторонник скороспелых реформ. Я считаю, что вершин культуры и, в частности, вершины искусства, не достигают броском или скачком, это плод работы многих поколений и необходимо спокойствие, последовательное совершенствование существующих в нашем распоряжении методов преподавания, критическое освоение всего мирового наследия и русской школы по преимуществу» [44].

Исходить здесь надо из принципов реализма в искусстве. Реалистическое искусство — одно из значительных достижений художественной культуры человечества, естественный и закономерный результат взаимодействия художника с природой, с окружающей его действительностью. Поэтому не случайно марксистско-ленинская наука всегда боролась и борется за принципы реализма в искусстве.

Рисунок как основа и фундамент изобразительного искусства помогает художнику верно отобразить в конкретных художественных образах все увиденное в жизни. А поэтому и в основу метода обучения реалистическому рисунку кладется рисование с натуры.

Когда человек рисует с натуры, он не только наблюдает, но и познает предмет. Рисование с натуры — это прежде всего процесс познания реальной действительности.

Советское реалистическое искусство ставит своей целью дать правдивое изображение реальной действительности, следовательно, и познание этой действительности должно быть обязательно правильным. Формалистическое искусство довольствуется самым произвольным, искаженным представлением о мире — оно отнюдь не заинтересовано в отображении правды жизни во всех ее противоречиях. Реалистическое искусство стремится понять мир и дать его верное изображение, мало того — выразить свое суждение, свою оценку изображаемого. Рисование с натуры как учебный предмет ставит своей задачей научить будущего художника целеустремленно воспринимать окружающую действительность, научить его наблюдать и делать выводы, соответствующие требованиям искусства социалистического реализма. Материалистическая диалектика доказала, что человеческое познание мира есть процесс отражения, который начинается с ощущений и поднимается до диалектического мышления, отражающего в понятиях и образах объективную реальность. Реальный мир, как первый источник ощущений, действует на органы чувств и, вызывая

физиологическое возбуждение в глазу, передает это раздражение через нервы в сенсорный центр коры больших полушарий головного мозга; здесь происходит превращение физиологического возбуждения в психический процесс, а это есть превращение энергии внешнего раздражения в факт сознания. Если у человека нет никаких патологических изменений в органах зрения, его представление о предмете будет правильным.

Неверна с методологической точки зрения теория, говорящая, что «раз каждый ученик видит натуру по-разному, то пусть и передает ее по-своему, как видит его глаз». Ложная точка зрения! Если ученики будут рисовать, как видят, они ничему не научатся, остановятся в своем развитии на первой ступени познания (восприятия) предмета, на примитивном представлении о нем. Педагог должен разъяснить, раскрыть перед учащимися всю закономерность строения предмета. Нельзя ограничивать ученика узкими пределами его ви́дения, часто ошибочного. В каждой форме предмета, какой бы она ни представлялась ученику, есть определенная, присущая ей одной закономерность строения, ее конструктивно-анатомическая структура, которая существует объективно, независимо от ощущений. Не вещи существуют благодаря ощущениям, а ощущения появляются благодаря вещам. Субъективность наших ощущений объясняется не тем, что мы по-разному видим и воспринимаем внешний мир и его закономерности, а различием физиологического строения и совершенства наших органов чувств, общего состояния организма, наличием интеллекта, памяти, прошлого опыта. Сама же природа существует объективно и независимо от наших чувств. Задача учебного рисунка заключается в том, чтобы научить студента сознательно воспринимать действительность, научить его правильно видеть и изображать натуру.

Для упорядочения и приведения в логическую связь целого ряда умозаключений о предмете и служит длительный рисунок. Рисуя модель в течение 20—40 часов, студент начинает с помощью педагога разбираться в своих впечатлениях и представлениях о натуре. При правильном методическом руководстве его суждение начинает входить в рамки планомерного развития, он начинает многое осознавать, отказываться от своих первых ошибочных суждений и постепенно с помощью педагога подходит к истинному познанию натуры. При правильном методическом руководстве со стороны педагога студент, изображая тот или иной предмет, рассматривает его уже не просто как форму, которую надо изобразить на бумаге, а как форму с определенным содержанием. Рисование с натуры — это метод объективного познания реального мира. Овладеть им — значит стать художником-реалистом. Чем объективнее изучает художник окружающий мир, тем больше он получает возможностей приблизиться к вершинам искусства. Научных знаний требует и сам процесс построения реалистического изображения. Художник должен знать перспективу, анатомию, теорию теней.

Обучая перспективному рисованию, мы заставляем всех учеников точно соблюдать правила и законы линейной перспективы. Анализируя анатомическое строение человеческого тела, все студенты обязаны строго соблюдать в рисунке структуру человеческой фигуры. Манера рисунка может быть индивидуальной, но положение мышц, костей, сухожилий каждый должен переда́ть одинаково правильно, ибо это уже научные положения рисунка. То же можно сказать и о тоне, пропорциях, конструкции.

В художественных учебных заведениях научным основам учебного рисунка уделяется мало внимания. Такие важные дисциплины, как перспектива, анатомия, теория теней, изучаются в отрыве от практики, на заня-

тиях начертательной геометрии и анатомии. На уроках же академического рисунка и студенты, и педагоги стараются обойти стороной научные основы учебного рисунка, считая, что это дело теоретического курса. Если же мы вспомним художников прошлого, в особенности художников эпохи Возрождения, то убедимся в том, что для них наука и практика были слитны, неотделимы. Раскрывая то или иное положение реалистического рисунка, они давали им научное обоснование и показывали, как надо применять их на практике. Обучение рисованию с натуры должно следовать серьезному научному методу, ибо такой метод преподавания расширяет умственный кругозор студента, предостерегает и оберегает его от ремесленничества, вводит в мир подлинного искусства.

Научный метод, проводимый в преподавании рисунка, не исключает вопросы художественного воспитания, не игнорирует личную одаренность ученика, его индивидуальные творческие качества. Например, рисование с натуры как учебный предмет ставит своей задачей не только дать студенту научно-профессиональное образование, но и воспитать художника, помочь ему овладеть мастерством, которое позволит ему наилучшим образом выявить свое личное дарование.

В этом плане художественные школы прошлого добивались больших успехов своими методами преподавания, их опыт работы нам необходимо внимательно изучать, в особенности опыт работы русской академической школы рисунка XVIII—XIX веков.

Искусство социалистического реализма не отгорожено от предшествующих этапов художественного развития, оно наследует и обогащает лучшие традиции реалистического рисунка. Чтобы не пойти по пути нигилистического отрицания опыта старой художественной школы или механического повтора пройденного, мы должны оценить и освоить накопленный методический опыт прошлого, внося свое новое, с позиций современной науки.

Марксистско-ленинская наука убедительно доказала, что освоение опыта и знаний прошлого является необходимой потребностью современной культуры. Проблемы воспитания и образования нового поколения художников, проблемы развития советского реалистического искусства требуют научной разработки методов обучения, а развитие научной мысли требует в свою очередь опоры на прошлое, на тесный контакт с современной действительностью. Советский психолог А. Н. Леонтьев пишет: «В качестве функции человеческого мозга мышление представляет собой естественный процесс, но мышление не существует вне общества, вне накопленных человечеством знаний и выработанных им способов мыслительной деятельности. Таким образом, каждый отдельный человек становится субъектом мышления, лишь овладевая языком, понятиями, логикой, представляющими собой обобщенное отражение опыта общественной практики: даже те задачи, которые он ставит перед своим мышлением, порождаются общественными условиями его жизни. Иначе говоря, мышление людей, как и их восприятие, имеет общественно-историческую природу» [45].

Поэтому, разрабатывая новые методы преподавания рисунка, мы не можем игнорировать опыт художественной школы прошлого; и здесь надо исходить из принципов марксистского мировоззрения, из правильных взглядов на историческое развитие школы как таковой.

Иногда можно услышать гневное возмущение противников академической системы художественного образования, что такие-то слишком высоко оценивают рисунки воспитанников Академии художеств конца XVIII — первой половины XIX века, а следовательно, они хотят возродить старую

Академию, насадить ее методы учебно-воспитательной работы в советскую художественную школу, что совершенно недопустимо. Во-первых, это говорят, как правило, противники реализма; во-вторых, это говорят люди, не понимающие основных положений марксистско-ленинской науки о традиции и новаторстве, о преемственности и прогрессе. Более того, даже если предположить, что кто-то и попытался бы в точности возродить Академию XVIII века, то он этого сделать бы не смог при всем своем желании, ибо уровень мировоззрения человека XX века уже совсем иной по сравнению с уровнем мировоззрения человека XVIII века, и как бы он ни старался точно копировать старое, расхождения будут обнаруживаться во всем. История нам это убедительно доказывает. Древнеегипетские художники-педагоги, обратившись к глубокому анализу фигуры человека, стали с помощью математической науки детально изучать ее форму. Они с математической точностью измеряли каждую часть тела, нашли модуль и разработали четкий канон пропорционального членения фигуры на части, который во многом помогал художникам при изображении человеческой фигуры. Художники Древней Греции старались использовать тот же принцип математических расчетов для установления своих канонов красоты, однако их установки в методах построения изображения уже сильно отличались от древнеегипетских. Для обоснования основных положений изобразительного искусства с помощью науки, как это делали древние греки, художники эпохи Возрождения подошли с иных позиций, и их методические и методологические концепции уже отличались и от древнегреческих и древнеегипетских. Многие методические положения П. П. Чистякова созвучны и нашему времени, однако трактоваться они уже не могут по-старому. Так, например, Чистяков указывал, что «прежде всего ученика надо научить глядеть на натуру, это почти самое необходимое и довольно трудное». Эта методическая проблема связана с правильной организацией зрительного восприятия, со знанием психологии зрительного восприятия. Во времена Чистякова наука еще не могла внести ясности в эти вопросы. В наше время специалисты уже основательно изучили психологию зрительного восприятия. Более того, советский ученый Н. Н. Волков установил разницу в психологии восприятия предмета (натуры) и рисунка (изображения). Эти научные данные сегодня многие художники-педагоги взяли себе на вооружение, и ту же задачу, которую ставил перед собой Чистяков, наши педагоги уже решают по-новому, и без особых трудностей.

Все это говорит о том, что мировоззренческие принципы марксизма не могут быть чисто механически соединены с каким-либо прежним художественно-педагогическим методом прошлого. Наши методы преподавания рисунка уже требуют научного (психолого-педагогического) обоснования. Художественный метод социалистического реализма сложился в сложной и упорной борьбе с формалистическими течениями в искусстве и доказал прогрессивность методов объективного познания (осмысления) действительности. Поэтому и методы преподавания рисунка в советских художественных учебных заведениях должны разрабатываться с позиций современной марксистско-ленинской науки.

ПРИМЕЧАНИЯ

[1] Известия, 1947, 10 августа.
[2] Академия художеств СССР. Первая и вторая сессии. М., 1949, с. 97.
[3] Там же, с. 98.
[4] Там же, с. 274.
[5] Доклад действительного члена Академии художеств СССР С. В. Герасимова.— Академия художеств СССР. Первая и вторая сессии, с. 142.
[6] Академия художеств СССР. Четвертая сессия. М., 1950, с. 31.
[7] Там же, с. 49.
[8] Соловьев Александр Михайлович — выдающийся советский художник-педагог и методист рисунка. Родился в 1886 году в г. Казани. В 1905 году поступил в Казанскую художественную школу на живописное отделение, которую окончил в 1910 году. «Удостоен звания учителя рисования, черчения и чистописания в средних учебных заведениях. В училище изучал методику рисования и чистописания» (ЦГИАЛ, ф. 789, оп. 13, ед. хр. 132, л. 4).
Последние годы в Казанской художественной школе учился у Н. И. Фешина. Осенью 1910 года был зачислен в Высшее художественное училище при Академии художеств, где вначале учился у Ционглинского, а затем у Кардовского. С 1921 по 1933 год продолжал заниматься в студии Кардовского в Москве. С 1934 по 1937 год преподавал рисунок вместе с Кардовским аспирантам Академии архитектуры. С 1942 по 1944 год заведовал кафедрой рисунка в МГПИ им. В. П. Потемкина. С 1944 по 1948 год — зав. кафедрой рисунка МИПиДИ. С 1948 по 1966 год зав. кафедрой рисунка МГХИ им. В. И. Сурикова. Умер в 1966 на восьмидесятом году жизни в Москве. Особой заслугой А. М. Соловьева было то, что он сумел перекинуть мост от прогрессивных традиций русской академической школы рисунка к нашей советской реалистической школе. Член-корреспондент АН СССР, доктор искусствоведения, профессор А. А. Сидоров писал: «В области изобразительных искусств и теории мы можем отметить постоянно развивающуюся линию борьбы за реализм и за освоение его основ в Высшей художественной школе. Эта линия представлена деятельностью П. П. Чистякова, Вал. А. Серова, В. Е. Савинского, Д. Н. Кардовского и А. М. Соловьева, который имеет все права быть названным в числе лучших русских художников-педагогов... В качестве исключительно талантливого и популярного руководителя кафедры рисунка в Московском художественном институте имени В. И. Сурикова Соловьев был постоянным докладчиком на сессиях Академии художеств СССР, работал в экспертной комиссии ВАК по присуждению ученых степеней и затем, когда это было нужно, выступал как писатель-критик. Он боролся с упадочными явлениями, вставшими на путях развития реалистического искусства, как болезнетворные «вирусы», проникающими (точнее, грозящими проникнуть) в социалистическую культуру из капиталистической...» (В. В. Руднев. Александр Михайлович Соловьев. Педагог. Художник. Человек. М., 1970, с. 7—8).
Народный художник РСФСР, лауреат Государственной премии, профессор А. И. Курнаков пишет: «Можно много вспоминать о деятельности этого замечательного педагога-рисовальщика, но главное, на мой взгляд, что следует отметить в его педагогической практике,— это беспредельное желание научить нас аналитическому пониманию настоящего реалистического рисования.
Через пять лет я снова встретился с ним. Это было в Харьковском художественном институте. Я учился в мастерской профессора Петра Ивановича Котова, а Александр Михайлович курировал наш институт как профессор рисования.
И снова те же высокие требования к рисунку, те же доброжелательные требования к художнику, та же забота о рисунке в картине. В Харьковском институте им были прочитаны блестящие лекции по истории русского рисунка, лекции сопровождались показом диапозитивов с рисунков русских мастеров. И я еще раз убедился в том, что Александр Михайлович Соловьев — замечательный человек, ревнивый и искренний реалист, энтузиаст реалистической школы рисования, для большой армии художников Российской Федерации явился в послевоенное время талантливым педагогом, которому они многим обязаны» (там же, с. 130).
[9] Надо отметить, что к публичным выступлениям Александр Михайлович готовился очень серьезно, с большой ответственностью, и готовился очень задолго. Этому я был не раз свидетелем. Придешь к нему домой (конечно, в заранее назначенный день и час), а он сидит за столом, заваленный бумагами. «Ой, как хорошо, что вы пришли, мой дорогой и славный Н. Н.— так обычно встречал меня А. М.— Мне как раз хотелось с вами обсудить ряд вопросов и обменяться мнениями. Да что это у вас такое удивленное и испуганное лицо? Я уже давно отношусь к вам не как к ученику, а как к своему товарищу, коллеге. Проблемы методики преподавания сегодня являются самыми важными, и решать их должны мы с вами, от этого нам не уйти. А совместные обсуждения этих вопросов

полезны и для меня, и для вас. Да и не хочу лукавить, я очень надеюсь, что вы продолжите мое дело».

Начинаешь выяснять, когда А. М. будет выступать с докладом, оказывается, еще через месяц.

Однажды, как пишет сам А. М., он готовился к докладу шесть месяцев: «Выполняя план научно-исследовательской работы, я взял тему для доклада на Ученом совете «Метод преподавания рисунка в свете социалистического реализма».

Я проработал над докладом целых полгода, познакомился с соответствующей литературой, проштудировал Плеханова по вопросам формализма и крайнего «индивидуализма» (там же, с. 59).

[10] Там же, с. 28.

[11] Привожу примеры таких рабочих планов:

Рабочий план

по рисунку для I курса факультета металла МИПиДИ на 1-й семестр

Задание 1-е. Сложный натюрморт.

Разместить на листе бумаги все предметы натюрморта с учетом плоскости стола; установить пропорцию и конструкции предметов; определить их тональные различия, передать материал и связать в одно целое — натюрморт. Подготовить тоновую прокладку тушью для дальнейшей разработки карандашом.

Материал — тушь и карандаш. Освещение дневное — 40 час.

Задание 2-е. Конструкция головы в трех поворотах. Гипс.

Голова рассматривается как связь черепной коробки с лицевой частью, определяется линия симметрии по вертикальному направлению и горизонтальному для глаз, ушей, скул. Голова трактуется большими плоскостями с сохранением их направлений и пропорций.

Материал — карандаш. Освещение искусственное — 60 часов.

Задание 3-е. Череп в трех поворотах.

Требования в основном те же, что и предыдущие.

Материал — карандаш. Освещение искусственное — 20 часов.

Задание 4-е. Учитывая требования при рисовании черепа и головы, нужно еще обратить внимание на прикрепление мышц к костяку черепа.

Материал — уголь. Освещение искусственное — 20 часов.

Задание 5-е. Гипсовая античная голова. Разместить на листе бумаги. Определить: конструкцию головы, пропорции частей, связывая с общим построением головы *(преп. А. Т. Иванов)*.

План работы

по рисунку для I курса факультета художественной керамики и металла на 2-й семестр

Задание 1-е

Изучение головы человека в разных положениях — фас, три четверти, профиль. Фон — нейтральный. Свет искусственный.

Цели и задачи: 1) проследить за изменением конструктивной схемы строения головы и ее формы в зависимости от поворота и положения головы в пространстве; 2) проследить за пластической характеристикой формы (как общей формы, так и ее деталей); 3) проследить за характером головы (сходством) во всех трех положениях.

Все три рисунка выполняются на одном листе бумаги.

Ход работы: 1) композиционное размещение; 2) определение пропорций, движения, характера; 3) конструктивное построение с формой черепа и закономерностью расположения мышц; 4) переход от общей формы к деталям; 5) детальная проработка формы, с последующим подчинением деталей общей формы головы.

Количество часов — 75, по 25 часов на каждый поворот головы.

Материал: ватманский лист бумаги, свинцовый карандаш.

Задание 2-е

Голова натурщика на нейтральном фоне.

Цели и задачи: выполнить законченный рисунок на $^1/_2$ ватманского листа бумаги.

Количество часов — 50.

Материал по выбору — карандаш, уголь.

Методический ход работы тот же.

Задание 3-е

Голова натурщика с плечевым поясом.

Цели и задачи: изучить закономерность связи головы с плечевым поясом, роль грудино-сосково-ключичных мышц, особенности строения плечевого пояса. Выполнить рисунок на $^1/_2$ ватманского листа бумаги. Время на выполнение задания — 50 часов.

Методический ход работы: 1) композиционное размещение; 2) определение больших масс формы; их характер, пропорциональная закономерность; 3) уточнение движения головы, шеи, плечевого пояса и их взаимосвязь; 4) анатомический анализ формы и детальная проработка; 5) подчинение деталей целому и упорядочение рисунка в тоне.

Материал по выбору — карандаш, уголь, сангина.

Ежедневно короткие зарисовки головы в различных положениях как с натуры, так и по памяти и по представлению различными материалами: уголь, карандаш, соус, сангина, тушь, перо, кисть.

И. о. доцента Н. Н. Ростовцев

Задание по рисунку

на 2-е полугодие по III курсу факультета скульптуры на 1950/51 уч. год

Задание на 55 часов.

1. Обнаженная женская фигура сидящая, на фоне складок. Освещение дневное. Техника — карандаш, уголь.
Выполнение задания — решение композиции в листе, пропорции фигуры, конструктивная слаженность, взаимосвязь отдельных частей фигуры, выявление характера фигуры и пластическая проработка ее средствами светотени.

Задание 2-е на 55 часов.
Женская фигура в костюме в рабочей позе на нейтральном фоне. Работа проходит в том же порядке, как на 1-м задании. Техника — карандаш, уголь. Освещение искусственное.

Задание 3-е
Мужская фигура в движении — 50 часов. Масштаб рисунка $^1/_2$ листа ватмана. Работа ведется в той же последовательности, как и в предыдущих заданиях. Одновременно с длительными постановками ведутся наброски с тех же моделей в различных движениях.

(Преподаватель Б. Н. Ланге)

Задание по рисунку

на V курсе монументального факультета на 2-е полугодие 1950/51 уч. г.

1-е задание

Обнаженная мужская фигура, стоящая в весьма легком движении.
Цель задания: Чрезвычайно острая характеристика изображаемого, предельная точность портретируемого.
Окончательная цель рисунка — обобщение формы натуры на основе индивидуальных качеств, приведение к возможно упрощенному, синтезированному изображению применительно к задачам монументального факультета.
Материал — бумага, материал свободный. Дневное освещение.

2-е задание

Обнаженная фигура в движении, сидящая. Задание: через анализ к синтезу изображаемого, применительно к задачам монументального факультета.
Материал — бумага, уголь, карандаш. Дневное освещение.

(Профессор П. М. Шухмин)

[12] В. В. Руднев. Указ. соч., с. 116.
[13] Там же, с. 114.
[14] Там же, с. 30—32.
[15] А. М. Соловьев, Г. Б. Смирнов, Е. С. Алексеева. Учебный рисунок. М., 1953, с. 17.
[16] А. Дейнека. Учитесь рисовать. М., 1961, с. 67.
[17] Там же, с. 14.
[18] Там же, с. 117—119.
[19] Там же, с. 11.
[20] А. М. Соловьев и др. Указ. соч., с. 18.
[21] Ф. Гоцук, Е. Розенталь. Учебное пособие по рисованию для самодеятельных художников. М., 1951.
Э. М. Белютин. Начальные сведения о рисунке. М., 1954.
М. Храпковский. Письма к начинающему художнику. М., 1956.
Школа изобразительного искусства. В 10-ти томах. М., 1960—1963.
О. В. Михайлова. Заметки о рисовании человека. М., 1960.
Юный художник. Ежегодник. Л., 1961.
А. Г. Аксенов, Р. М. Закин, Е. М. Зонненштраль. Рисунок и живопись. М., 1961.
В книге А. Лаптева «Рисунок пером» (М., 1962) рассматривается техника рисования пером и черной тушью (или чернилами).
В книге Н. Анисимова и Н. Кузнецова «Черчение и рисование» (М., 1962) излагаются теоретические основы рисования, «изучение которых должно привести к развитию у учащихся пространственного представления».
В книге Н. Н. Ростовцева «Рисование с натуры» (Л., 1962) рассматриваются принципы и методы конструктивного построения и анализа формы предметов.
Д. М. Осипов. Самостоятельное обучение основам изобразительного искусства. М., 1962.
Г. Б. Смирнов, А. М. Соловьев. Начинающему художнику. Л., 1962.
Юному художнику. Практическое руководство по изобразительному искусству. Под редакцией заслуженного деятеля искусств РСФСР В. В. Журавлева. М., 1963
В книге А. Е. Хитрова «Рисунок» (М., 1964) под редакцией зав. кафедрой рисунка Московского высшего художественно-промышленного училища (б. Строгановское) Ф. Ф. Волошко рассматривается специфика рисунка в декоративно-прикладном искусстве.
Целый ряд статей в журналах «Художник» в разделе «В помощь начинающим художникам» (1956—1960) и целый ряд других брошюр и руководств по рисунку.
[22] А. Дейнека .Учитесь рисовать, с. 197.
[23] А. Дейнека. Жизнь, искусство, время, с. 166—167.
[24] Там же, с. 174.
[25] Там же, с. 198.
[26] Там же, с. 200.
[27] Там же, с. 177.
[28] Там же, с. 78—79.
[29] Там же, с. 201.
[30] Там же, с. 78.
[31] В МИПиДИ я был бессменным «ученым секретарем» кафедры рисунка. В мои обязанности входило: вести протоколы заседаний кафедры, посещать вместе с заведующим кафедрой занятия преподавателей, следить за документацией и методи-

ческим фондом (хотя и был специальный лаборант по методическому фонду).

Однажды А. А. Дейнека вошел ко мне в аудиторию (в то время он исполнял обязанности заведующего кафедрой рисунка), обошел всех студентов и говорит: «Ну, тут все нормально, давайте обойдем другие аудитории и посмотрим, как там идут дела». Мы пошли. Побывали у Б. Н. Ланге, В. И. Козлинского (там все было благополучно) и, наконец, вошли в аудиторию III курса факультета художественной обработки стекла, где занятия вел доцент А. М. Лаптев. Студенты рисовали обнаженную женскую модель. Натурщица стояла в очень красивой и выразительной позе, но рисунки у студентов были очень слабые: плохо построенные, «падали», у некоторых были нарушены пропорции, мало кто сумел уловить характер движения. Дейнека молча обошел класс и остановился у студентки, которая работала стоя у высокого мольберта (обычно студенты, работающие на мольбертах-хлопушках, садятся в первые ряды, с высокими мольбертами становятся позади). «На сколько часов у вас поставлено задание?» — спрашивает Дейнека. Студентка отвечает — на 30 часов. «Сколько уже прошло?» Ответ — 25 часов. И тут Дейнека, рассердившись, заговорил: «И это вы 25 часов топчетесь на одном месте!? Алексей Михайлович, вы же прекрасный рисовальщик и большой художник! Как же вы можете 25 часов с безразличием любоваться на такое безобразие, на такую безысходную беспомощность своих студентов?! Неужели ваш глаз художника не раздражают все эти явные ошибки в рисунках? Поскольку все это происходило в присутствии студентов, Алексей Михайлович тоже вспылил: «Что же я должен за каждого студента рисовать и выполнять за него учебное задание? К тому же прошу учесть, что курс очень слабый, это стекольщики, а не монументалисты (Дейнека в МИПиДИ преподавал на факультете монументальной живописи, где уровень подготовки студентов был намного выше, чем на факультете художественной обработки стекла)». На эти слова Дейнека очень спокойно стал давать разъяснения: «Ну, зачем же такие крайности? Чтобы сделать хороший рисунок с данной модели, даже такому рисовальщику, как вы, потребуются те же 20—30 часов, и вполне естественно, что каждому вы нарисовать не сможете, да и никто от вас этого не требует. Я говорю о другом, о методике преподавания. Студенты не могут уловить характера движения, врут в пропорциях и своих ошибок не видят. Сохраняя эту неверную основу формы, они начинают оттушевывать ее, насыщать деталями, но все время интуитивно чувствуют, что в их рисунках что-то не так. В результате они 20 часов топчутся на одном месте. А вы на это спокойно взираете, вместо того чтобы вовремя им помочь, да и особого труда для вас это не составило бы. Времени на это тоже много не требуется. Ник. Ник., у вас есть часы? Заметьте, сколько я займу минут». Дейнека попросил у студентки карандаш и очень уверенно и быстро передал характер движения женской фигуры, выправил пропорции, смазал пальцем не на месте нарисованные детали, и рисунок сразу же приобрел слаженность и выразительность. «Сколько времени ушло?» — спросил Дейнека. Я ответил: 22 секунды. «Ну, вот видите, Алексей Михайлович, за час можно дважды обойти всех студентов и помочь им в работе, а вы романы» (когда мы вошли в аудиторию, Алексей Михайлович сидел у окна с книжкой в руках, и Дейнека подумал, что он читал какой-нибудь роман). Этот случай послужил и мне уроком. Впоследствии я не раз убеждался на практике, что стоит только выпустить какого-либо студента из поля зрения и вовремя не исправить его рисунок, как потом уже с ним работать очень сложно. Сделав одну ошибку, студент неминуемо делает другую, затем третью и уже тысячи взаимосвязанных ошибок доводят студента до отчаяния. И тут даже самый опытный педагог не в состоянии ему чем-либо помочь, т. к. здесь все надо начинать с самого начала, а это изнуряет и педагога и студента — проще начать рисунок заново на новом листе.

Надо также отдать должное Александру Александровичу Дейнеке, он умело соблюдал педагогический такт. Вышеописанный случай ни у кого не оставил неприятного ощущения, даже студенты восприняли этот конфликт не как скандал, а как дружескую помощь старшего товарища младшему.

[32] А. Дейнека. Учитесь рисовать, с. 5.

[33] Там же, с. 12.

[34] А. Барщ. Рисунок в средней художественной школе. М., 1957, с. 3.

[35] Там же, с. 134.

[36] Рисунок в высшей художественной школе. М., 1957, с. 31.

[37] А. Барщ. Указ. соч., с. 135.

[38] См.: Рисунок в средней художественной школе (с. 126, 127, рис. 93) и Рисунок в высшей художественной школе (с. 32, рис. 8); Школа (с. 114, рис. 107) и институт (с. 33, рис. 9); Школа (с. 165, рис. 118) и институт (с. 97, рис. 24); Школа (с. 178, 184, рис. 135) и институт (с. 38, рис. 29).

[39] Академия художеств СССР. Первая и вторая сессии, с. 63.

[40] За данный период времени вопросам методики преподавания рисования было посвящено более 30 диссертаций. Из них по проблемам методики преподавания рисунка в высшей школе за последние 10 лет были защищены следующие диссертации: Новоселов Ю. В. Академический рисунок

фигуры человека в подготовке художника-педагога. М., 1971;
Преображенский Ю. И. Принцип сознательности в обучении рисунку (раздел программы). М., 1973;
Соанс О. П. Использование самостоятельной работы студентов и учащихся в художественных учебных заведениях (на основе вспомогательных дисциплин рисования). Тарту, 1975;
Харитонов М. Ф. Научно-теоретические и методические основы учебных натурных постановок по рисунку и живописи. М., 1975;
Дерябин А. С. Педагогическая система и методы Д. Н. Кардовского в учебной деятельности его учеников и последователей. М., 1976;
Терентьев А. Е. Существенные аспекты специализации подготовки художников-педагогов по рисунку. М., 1978;
Найда Ю. И. Исследование методов обучения технике рисунка. М., 1978;
Нестеренко В. Е. Влияние рисования по памяти на развитие образного мышления студентов. М., 1979;
Зинченко В. П. Развитие творческих способностей студентов на начальных этапах обучения рисунку. М., 1980.

[41] В. П. Елютин. Высшая школа общества развитого социализма. М., 1980, с. 393—394.

[42] Особенно большое количество учебных пособий по рисунку было издано для студентов-заочников художественно-графических факультетов пединститутов. И здесь надо отдать должное инициатору этого дела профессору МГЗПИ — Г. Б. Смирнову, ученику и последователю Д. Н. Кардовского. Указывая на учебные пособия по рисунку, изданные за последние 15 лет, перечислим их в хронологическом порядке:
1) Рисунок. Сборник учебных заданий для студентов-заочников художественно-графических факультетов педагогических институтов. Л., Учпедгиз, 1963.
2) А. А. Унковский. Рисунки-наброски. Пособие для студентов-заочников. Л., Учпедгиз, 1963.
3) Н. А. Николаев, Г. Б. Смирнов, М. Е. Афанасьев. Рисование фигуры человека. Пособие для студентов-заочников. М. — Л., Просвещение, 1964.
4) В. М. Десницкий, И. Г. Козлов, Н. А. Николаев, В. В. Патрикеев, А. А. Унковский. Натюрморт. Пособие для студентов-заочников. М. — Л., Просвещение, 1964. Глава о рисунке натюрморта написана Н. А. Николаевым.
5) Г. В. Беда. Основы изобразительной грамоты. М., Просвещение, 1969.
6) В. С. Кузин. Наброски и зарисовки. М., Просвещение, 1970.
В 1971 году была разработана и утверждена новая учебная программа по рисунку для художественно-графических факультетов пединститутов, в которой указывалось:
«Большое значение в подготовке учителей рисования имеет не только практическое овладение рисунком, но и изучение его теоретических основ. С этой целью на всех курсах в программу включены лекции по теории рисунка. Лекции должны читать педагоги, которые проводят практические занятия на курсах» (с. 4).
Это явилось новым в методике подготовки специалиста. До настоящего времени лекционного курса не было в программах по академическому рисунку. Между тем знание теоретических основ рисунка, в особенности при подготовке художника-педагога, крайне необходимо. Педагог должен не только уметь исправить рисунок ученика, но и хорошо знать теорию, уметь объяснить закономерность строения натуры и методическую последовательность работы над рисунком.
В ответ на это требование и было издано учебное пособие:
6) Н. Н. Ростовцев. Академический рисунок. Курс лекций. М., Просвещение, 1973.
7) Натюрморт. Пособие для студентов-заочников под ред. Н. Н. Ростовцева. М., 1974.
8) Г. Б. Смирнов, А. А. Унковский. Рисунок и живопись пейзажа. М., 1975.
9) Рисунок. Под ред. А. М. Серова. М., 1975.
В составлении этого пособия принимали участие: Н. Н. Ростовцев, В. С. Кузин, Г. Б. Смирнов, заслуженный деятель искусств РСФСР, лауреат Государственной премии СССР, профессор К. И. Финогенов, доцент Е. И. Комаров, А. Е. Терентьев.
10) Г. Б. Смирнов. Рисунок головы. М., 1975.
11) Н. Н. Ростовцев. Учебный рисунок. М., 1976.
12—16) Серия учебных пособий для студентов-заочников. «Изобразительное искусство», курс 1. Раздел «Рисунок» написан Г. Б. Смирновым. М., 1977; курс 2. Раздел «Рисунок» написан доцентом Р. Г. Гореловым. М., 1977; курс 3. Раздел «Рисунок» написан М. И. Корневым. М., 1977; курс 4. Раздел «Рисунок» написан профессором Г. Б. Смирновым. М., 1980; курс 5. Раздел «Рисунок» написан Г. Б. Смирновым, А. А. Унковским, В. И. Чарыковым.

[43] В плане Совета Академии художеств СССР по эстетическому воспитанию и художественному образованию школьников на 1981 год предусмотрены следующие мероприятия, связанные с методикой обучения рисунку:
1) Ознакомление с состоянием преподавания специальных дисциплин в детских художественных школах РСФСР и оказание им методической помощи;
2) Совещание директоров детских художественных школ страны (с организацией

методической выставки работ учащихся школ);
3) Обсуждение учебного плана и проектов программ для детских художественных школ;
4) Ознакомление с состоянием преподавания специальных дисциплин в Московских детских художественных школах;
5) Подготовка документа в вышестоящие организации о состоянии и мерах по дальнейшему улучшению художественного воспитания в детских художественных школах.

[44] А. М. Грицай. Задачи педагога по рисунку в высшей художественной школе в воспитании художника-гражданина.— Сб.: Вопросы художественного образования. Вып. XXII. Л., 1978, с. 28.

[45] А. Н. Леонтьев. Деятельность. Сознание. Личность. М., 1977, с. 37.

СПИСОК ИЛЛЮСТРАЦИЙ

1. Древнеегипетский канон пропорций
2. Знатный египтянин на охоте. Рисунок с древнеегипетской стенной росписи
3. Ссыпка зерна в зернохранилище. Рисунок с древнеегипетского изображения
4. Ученые обезьяны собирают плоды. Рисунок с древнеегипетской стенной росписи
5. Экспедиция царицы Хатшепсут. Рисунок с древнеегипетской стенной росписи
6. Незаконченный древнеегипетский рисунок фигуры человека
7. Бассейн с пальмами. Рисунок с древнеегипетской стенной росписи
8. Водоем. Рисунок с древнеегипетской стенной росписи
9. За игральной доской. Рисунок с древнеегипетского изображения
10. Подданные Эхнатона славят бога солнечного диска. Рисунок с древнеегипетского рельефа
11. Стрелки. Рисунок с древнеегипетского рельефа
12. Пропорции сидящей фигуры. Древний Египет
13. Пропорции стоящей фигуры. Древний Египет
14. Неоконченный древнеегипетский рельеф. Известняк. Москва, Музей изобразительных искусств им. А. С. Пушкина
15. Древнеегипетские боги: Амон-Ра, Тот, Хонсу, Хатор, Атум, Маат, Анубис, Геб, Нейт, Ра, Сохмет
16. Поликлет. Дорифор. Мрамор. V в. до н. э. Неаполитанский музей
17. Ио, Аргус и Меркурий. Стенная роспись. Около 30 г. до н. э. Рим, Дом Ливии на Палатине
18. Альдобрандинская свадьба. Деталь стенной живописи из виллы Альдобрандини. Конец I в. н. э. Ватикан
19. Стилус — рисовальная палочка
20. Виллар де Оннекур. Схема построения головы. Рисунок из «Записной книжки». XIII в.
21. Виллар де Оннекур. Рисунок из «Записной книжки». XIII в.
22. Виллар де Оннекур. Готические пропорции фигур. Рисунок из «Записной книжки». XIII в.
23. Неизвестный художник. Мастерская художника XVI века. Гравюра
24. Рафаэль. Две мужские фигуры. Рисунок
25. Рафаэль. Рисунок
26. А. Дюрер. Рисование с прибором Якоба Кезера. Гравюра из трактата «Руководство к измерению». 1525 г.
27. А. Дюрер. Рисование через сетку. Гравюра из трактата «Руководство к измерению». 1525 г.
28. А. Дюрер. Портативный прибор для перспективного рисования
29. Леонардо да Винчи. Анатомия плеча. Рисунок пером. Около 1513 г. Виндзор
30. Леонардо да Винчи. Видоизмененный «Квадрат древних»
31. А. Дюрер. Рисунок
32. Шон. Рисунок
33. А. Дюрер. Анализ формы головы («обрубовка»). Рисунок пером из «Трактата о пропорциях». 1519 г. Дрезден, Публичная библиотека
34. А. Дюрер. Изображение конструкции головы
35. А. Дюрер. Портрет старика. Рисунок кистью на серо-фиолетовой бумаге с белилами. 1521 г. Вена, Альбертина
36. С. Боттичелли. Канон пропорций
37. Г. Гольбейн Младший. Набросок
38. Дж. П. Ломаццо. Пропорции фигуры человека
39. Ж. Кузен. Пропорции фигуры человека
40. Ж. Кузен. Пропорции фигуры человека
41. Микеланджело. Пропорции фигуры человека
42. А. Дюрер. Портрет матери. Уголь. 1514 г. Берлин, Государственные музеи
43. А. Дюрер. Трава. Акварель, гуашь. 1503 г. Вена, Альбертина
44. А. Дюрер. Штудия. Подготовительный рисунок к Геллеровскому алтарю. 1508 г. Вена, Альбертина
45. А. Дюрер. Кисти рук. Рисунок кистью на зеленой бумаге с белилами. 1508 г. Вена, Альбертина
46. Рафаэль. Рисунок к картине «Положение во гроб»
47. Рафаэль. Рисунок к картине «Положение во гроб»
48. Римская Академия художеств 1600 года
49. Титульный лист пособия Карраччи «Прекрасная школа обучения рисованию всего человеческого тела»
50. Рисование ноги. Таблица из пособия Карраччи «Прекрасная школа обучения рисованию всего человеческого тела»
51. Рисование стопы. Таблица из пособия

Карраччи «Прекрасная школа обучения рисованию всего человеческого тела»

52. Рисование головы. Таблица из пособия Карраччи «Прекрасная школа обучения рисованию всего человеческого тела»
53. Рисование кистей рук. Таблица из пособия Карраччи «Прекрасная школа обучения рисованию всего человеческого тела»
54. Рисование глаза, уха и рта. Таблица из пособия Карраччи «Прекрасная школа обучения рисованию всего человеческого тела»
55. П. П. Рубенс. Таблица из пособия
56. П. П. Рубенс. Николай Рубенс в коралловых бусах. Рисунок черным мелом и сангиной. 1620—1621 гг. Вена, Альбертина
57. Геркулес и Анхиз. Копия с рисунка Н. Пуссена к «Трактату о живописи» Леонардо да Винчи. 1630-е гг. Ленинград, Эрмитаж
58. Таблица из пособия А. Баумгарта «Руководство по обучению рисунку». 1900-е гг.
59. Таблица из пособия А. Баумгарта «Руководство по обучению рисунку». 1900-е гг.
60. Таблица из пособия А. Баумгарта «Руководство по обучению рисунку». 1900-е гг.
61. Зяблики: самка и самец. Таблица из французского журнала «Л'Эколь де дессен» («Школа рисования»). 1850-е гг.
62. Таблица из пособия А. Баумгарта «Руководство по обучению рисунку». 1900-е гг.
63. Таблица из пособия Армань Касаня
64. Таблица из пособия Армань Касаня
65. Рисование глаза. Таблица из пособия Ш.-А. Жомбера «Методика обучения рисованию». 1754 г.
66. Таблица из пособия Ш.-А. Жомбера «Методика обучения рисованию». 1754 г.
67. Таблица из пособия Ш.-А. Жомбера «Методика обучения рисованию». 1754 г.
68. Пропорции фигуры, стоящей в профиль. Таблица из немецкого пособия 1815 года
69. Пропорции фигуры, стоящей в фас. Таблица из немецкого пособия 1815 года
70. Таблица из пособия Ж.-Т. Тибо «Применение линейной перспективы в рисунке». 1827 г.
71. Таблица из пособия Ж.-Т. Тибо «Применение линейной перспективы в рисунке». 1827 г.
72. Таблица из пособия А. Калама
73. 1-я стадия работы над изображением стоящей фигуры. Таблица из пособия А. Ивона «Методика рисования для школ и лицеев». 1867 г.
74. 2-я стадия работы над изображением стоящей фигуры. Таблица из пособия А. Ивона «Методика рисования для школ и лицеев». 1867 г.
75. 3-я стадия работы над изображением стоящей фигуры. Таблица из пособия А. Ивона «Методика рисования для школ и лицеев». 1867 г.
76. Рисунок фигуры человека. Таблица из «Пособия по рисованию» Ш. Барга. 1868 г.
77. Стоящая фигура. Таблица из «Пособия по рисованию» Ш. Барга. 1868 г.
78. Рисунок уха. Таблица из пособия Жюльена
79. Рисунок лица в профиль и в фас. Таблица из пособия Жюльена
80. Женская голова. По рисунку Брошара. Таблица из пособия Жюльена
81. Модели Ф. Дюпюи
82. Модели Ф. Дюпюи
83. Схема движения фигуры человека. Таблица из пособия И. Д. Прейслера «Основательные правила, или Краткое руководство к рисовальному художеству». 1795 г.
84. Титульный лист пособия И. Д. Прейслера «Основательные правила, или Краткое руководство к рисовальному художеству». 1795 г.
85. Рисование уха. Таблица из пособия И. Д. Прейслера «Основательные правила, или Краткое руководство к рисовальному художеству». 1795 г.
86. Рисование фигуры. Таблица из пособия И. Д. Прейслера «Основательные правила, или Краткое руководство к рисовальному художеству». 1795 г.
87. Рисование руки. Таблица из пособия И. Д. Прейслера «Основательные правила, или Краткое руководство к рисовальному художеству». 1795 г.
88. Ж.-Б. Грёз. Рисунок, служивший оригиналом для копирования
89. Ж.-Б. Грёз. Рисунок, служивший оригиналом для копирования
90. А. П. Лосенко. Левая рука натурщика. Рисунок-оригинал. 1770-е гг. Москва, Государственная Третьяковская галерея
91. Г. Ф. Шмидт. Каракалла. Рисунок-оригинал. Начало 1740-х гг.
92. Ф. Ф. Репнин. Ноги. Рисунок с оригинала. 1795 г.
93. Г. Лохов. Венера. Рисунок с оригинала. Москва, Государственная Третьяковская галерея

94. В. Я. Родчев. Натурщик. Рисунок с натуры
95. П. И. Соколов. Анатомические рисунки
96. Ф. А. Бруни. Академический рисунок
97. Построение изображения головы. Таблица из неизданного пособия А. П. Лосенко «Руководство как увеличить и уменьшить фигуру человека». Москва, библиотека Архитектурного института
98. Построение изображения головы. Таблица из неизданного пособия А. П. Лосенко «Руководство как увеличить и уменьшить фигуру человека». Москва, библиотека Архитектурного института
99. Таблица из неизданного пособия А. П. Лосенко «Руководство как увеличить и уменьшить фигуру человека». Москва, библиотека Архитектурного института
100. Условный расчет пропорций человеческой фигуры. Таблица из неизданного пособия А. П. Лосенко «Руководство как увеличить и уменьшить фигуру человека». Москва, библиотека Архитектурного института
101—103. Построение мужской фигуры в «свободном движении». Таблица из неизданного пособия А. П. Лосенко «Руководство как увеличить и уменьшить фигуру человека». Москва, библиотека Архитектурного института
104. Построение фигуры в «свободном движении». Таблица из неизданного пособия А. П. Лосенко «Руководство как увеличить и уменьшить фигуру человека». Москва, библиотека Архитектурного института
105. О. А. Кипренский. Портрет госпожи Прейс с ребенком. Итальянский карандаш, уголь, мел. 1809 г. Москва, Государственная Третьяковская галерея
106. О. А. Кипренский. Академический рисунок
107. К. П. Брюллов. Бюст Марка Аврелия. Рисунок с гипса. 1812—1813 гг.
108. К. П. Брюллов. Набросок
109. Ф. А. Бруни. Этюд головы женщины к картине «Медный змий». 1830-е гг.
110. П. И. Соколов. Академический рисунок. Тонированная бумага, итальянский карандаш, мел. 1785 г. Ленинград, Музей Академии художеств СССР
111. Ф. А. Бруни. Голова натурщика. 1830-е гг.
112. Ф. А. Бруни. Голова натурщика. Этюд к картине «Медный змий». 1830-е гг.
113. О. А. Кипренский. Композиционный рисунок. 1817 г.
114. К. П. Брюллов. Натурщик со щитом и мечом. Итальянский карандаш, уголь. 1817—1820 гг. Москва, Государственная Третьяковская галерея
115. А. Е. Егоров. Академический рисунок. Черный карандаш, мел. Ленинград, Музей Академии художеств СССР
116. Титульный лист неизданного пособия В. К. Шебуева «Антропометрия и Полный курс правил рисования». 1820-е гг.
117. Построение изображения головы в фас. Таблица из неизданного пособия В. К. Шебуева «Антропометрия и Полный курс правил рисования». 1820-е гг.
118. Построение изображения головы в профиль. Таблица из неизданного пособия В. К. Шебуева «Антропометрия и Полный курс правил рисования». 1820-е гг.
119. Построение изображения головы сзади. Таблица из неизданного пособия В. К. Шебуева «Антропометрия и Полный курс правил рисования». 1820-е гг.
120. А. П. Сапожников. Проволочная модель головы
121. Пропорции мужской фигуры по А. П. Сапожникову
122. Неподвижная мужская фигура. Таблица из пособия А. П. Сапожникова «Курс рисования». 1834 г.
123. Мужская фигура в движении. Таблица из пособия А. П. Сапожникова «Курс рисования». 1834 г.
124. Построение изображения уха. Таблица из пособия А. Т. Скино «Рисовальная школа на 20 листах». 1844 г.
125. Построение изображения рта. Таблица из пособия А. Т. Скино «Рисовальная школа на 20 листах». 1844 г.
126. Юноша в шляпе. Таблица из пособия А. Т. Скино «Рисовальная школа на 20 листах». 1844 г.
127. Кисти рук. Таблица из пособия А. Т. Скино «Рисовальная школа на 20 листах». 1844 г.
128. Следки ног. Таблица из пособия А. Т. Скино «Рисовальная школа на 20 листах». 1844 г.
129. Построение изображения головы. Таблица из пособия А. Т. Скино и Фебрини «Школа рисования, черчения и перспективы для всех возрастов». 1873 г.
130. Титульный лист пособия А. Т. Скино и Фебрини «Школа рисования, черчения и перспективы для всех возрастов». 1873 г.
131. Строение фигуры человека. Таблица из пособия А. Т. Скино и Фебрини «Школа рисования, черчения и перспективы для всех возрастов». 1873 г.
132. Рисунки деревьев
133. Листья растений. Таблица из пособия В. В. Пукирева и А. К. Саврасова «Курс рисования». 1874 г.

134. Ветки деревьев
135. Рисунок торса. Таблица из пособия А. Т. Скино и Фебрини «Школа рисования, черчения и перспективы для всех возрастов». 1873 г.
136. Геометрические тела. Таблица из пособия В. В. Пукирева и А. К. Саврасова «Курс рисования». 1874 г.
137. Титульный лист пособия В. В. Пукирева и А. К. Саврасова «Курс рисования». 1874 г.
138. Юноша в шляпе. Таблица из пособия В. В. Пукирева и А. К. Саврасова «Курс рисования». 1874 г.
139. Девушка в народном костюме. Таблица из пособия В. В. Пукирева и А. К. Саврасова «Курс рисования». 1874 г.
140. Анатомическая фигура Гудона. Таблица из пособия В. В. Пукирева и А. К. Саврасова «Курс рисования». 1874 г.
141. Породы деревьев. Таблица из пособия В. В. Пукирева и А. К. Саврасова «Курс рисования». 1874 г.
142. Обнаженная мужская фигура. Таблица из пособия В. В. Пукирева и А. К. Саврасова «Курс рисования». 1874 г.
143. Пейзаж с прудом. Таблица из пособия В. В. Пукирева и А. К. Саврасова «Курс рисования». 1874 г.
144. И. Е. Репин. Голова калмыка. Этюд. 1871 г. Москва, Государственная Третьяковская галерея
145. И. Е. Репин. Швея. 1882 г.
146. И. Е. Репин. Нищий с сумой. 1879 г.
147. И. Е. Репин. Портрет Е. Д. Баташевой. 1891 г.
148. В. Е. Савинский. Рисунок
149. В. Е. Савинский. Рисунок. Карандаш. 1878 г. Ленинград, Русский музей
150. В. Е. Савинский. Портрет художника Саллоса. Итальянский карандаш. 1880 г.
151. Ф. А. Малявин. Натурщик. Академический рисунок. 1893 г. Ленинград, Музей Академии художеств СССР
152. Б. М. Кустодиев. Сидящий натурщик. Рисунок. Бумага, итальянский карандаш. 1898 г. Ленинград, Русский музей
153. И. И. Бродский. Натурщица. Бумага, итальянский карандаш. 1904 г. Москва, частное собрание
154. Н. И. Фешин. Рисунок
155. Н. И. Фешин. Рисунок
156. Метод Д. Н. Кардовского. Рисунок из книги «Пособие по рисованию». 1938 г.
157. Схема строения головы по А. С. Голубкиной. Рисунок из брошюры «Несколько слов о ремесле скульптора». 1937 г.
158. В. В. Лебедев. Две натурщицы. Уголь. 1928 г. Ленинград, Русский музей
159. В. А. Серов. Рисунок
160. К. П. Чемко. Методическая последовательность рисования человеческой фигуры. Таблица из книги «Пособие по рисованию». 1938 г.
161. В. Н. Яковлев. Педагогический рисунок
162. В. Н. Яковлев. Педагогический рисунок
163—168. Линейно-конструктивный подход к рисунку. А. А. Дейнека. Методическая последовательность рисования античной головы. Рисунки из книги «Учитесь рисовать». 1961 г.
169—174. Тональный подход к рисунку. Методическая последовательность рисования головы. Из пособия А. М. Соловьева, Г. Б. Смирнова, Е. С. Алексеевой «Учебный рисунок». 1953 г.
175. Мужская фигура. Учебный рисунок. Из книги «Рисунок в высшей художественной школе». 1957 г.
176. П. П. Чистяков. Натурщик. Академический рисунок. Итальянский карандаш. 1856 г. Ленинград, Музей Академии художеств СССР
177. Лежащий натурщик. Учебный рисунок. Из книги «Рисунок в высшей художественной школе». 1957 г.
178. В. К. Шебуев. Академический рисунок
179. Учебный рисунок
180. Учебный рисунок
181. Учебный рисунок
182. Учебный рисунок
183. Учебный рисунок
184. Учебный рисунок
185. Учебный рисунок
186. Учебный рисунок
187. Учебный рисунок
188. Учебный рисунок
189. Учебный рисунок
190. Учебный рисунок
191. Учебный рисунок
192. Учебный рисунок
193. Учебный рисунок

ОГЛАВЛЕНИЕ

ВВЕДЕНИЕ 5

ЧАСТЬ ПЕРВАЯ
ЗАРУБЕЖНАЯ ШКОЛА РИСУНКА И МЕТОДЫ ЕГО ПРЕПОДАВАНИЯ

Глава I
Методы обучения рисованию в древности
Методы обучения рисунку в Древнем Египте 11
Методы преподавания рисования в Древней Греции 22
Методы обучения рисунку в средние века 34

Глава II
Рисование в эпоху Возрождения 41

Глава III
Становление академической системы художественного образования и эстетического воспитания 65

Глава IV
Методы преподавания рисования в XVIII и первой половине XIX века 78

Глава V
Методы преподавания рисования в конце XIX — начале XX века 104

ЧАСТЬ ВТОРАЯ
РУССКАЯ ШКОЛА РИСУНКА

Глава I
Обучение рисованию в России в X—XVIII веках 114

Глава II
Методы преподавания рисования в первой половине XIX века 137

Глава III
Методы преподавания рисования во второй половине XIX века 184

Глава IV
Методы преподавания рисования в начале XX века 201

Глава V
Методы преподавания рисования в первые годы Советской власти (1917—1931) 217

Глава VI
Период становления и развития советской школы рисунка и методов его преподавания (1932—1946) 228

Глава VII
Советская школа рисунка и методы его преподавания (1947—1980) 246

ЗАКЛЮЧЕНИЕ 273

СПИСОК ИЛЛЮСТРАЦИЙ 283

ОГЛАВЛЕНИЕ 287

Ростовцев Н. Н.

Р78 Очерки по истории методов преподавания рисунка: Учебное пособие. М.: Изобраз. искусство, 1983.— 288 с., 193 ил.

Автор книги делает попытку систематизировать отечественную и зарубежную теорию учебного рисунка и практику его преподавания.

Особое внимание уделено наиболее важным этапам становления и развития методов преподавания рисования, которые способствовали развитию реалистического направления в отечественном и зарубежном изобразительном искусстве.

В книге около 200 тоновых иллюстраций.

Книга представляет собой учебное пособие для высших художественных учебных заведений по курсу методики преподавания рисования.

Р $\frac{4903040000\text{-}115}{024(01)\text{-}83}$ 21-83

ББК 85.15
76

Н. Н. РОСТОВЦЕВ ОЧЕРКИ ПО ИСТОРИИ МЕТОДОВ ПРЕПОДАВАНИЯ РИСУНКА

Редактор И. И. БЕРЕЗИНА

Оформление и макет А. А. ЗУБЧЕНКО

Художественный редактор И. М. РУСИНА

Технический редактор А. М. ВИНОКУР

Корректоры Л. И. ГОРДЕЕВА. Е. Л. МАЛЬЦЕВА

ИБ 775

Сдано в набор 21.07.82. Подписано в печать 31.10.83. А 11008. Изд. № 20-91. Формат 70×100$^1/_{16}$. Бумага мел. 115 г. Печать высокая. Гарнитура обыкновенная. Усл. печ. л. 23,40. Уч.-изд. л. 26,91 Кр.-отт. 23,4. Тираж 30 000. Цена 1 р. 80 к. Заказ 7309. Издательство «Изобразительное искусство» Москва 129272, Сущевский вал, 64

Ордена Трудового Красного Знамени Ленинградская типография № 3 имени Ивана Федорова Союзполиграфпрома при Государственном комитете СССР по делам издательств, полиграфии и книжной торговли. Ленинград 191126, Звенигородская, 11

1 р. 80 к.

МОСКВА
«ИЗОБРАЗИТЕЛЬНОЕ
ИСКУССТВО»
1983